Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470282
Centre d'intérêt: 110

Blier, Bernard.

Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite / Bernard Blier. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1993.
ii, 66, 6 p. ; 28 cm. -- (Notes de recherche / Centrale de l'enseignement du Québec ; 26)

Code: D10022. Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s): Rôle de l'école * Succès scolaire * Rôle social * Revue de la documentation * Discours

Identificateur(s) de nom: Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

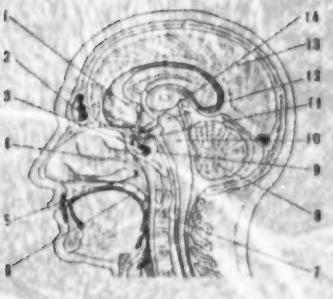
Identificateur(s) de sujet: Rapport Parent

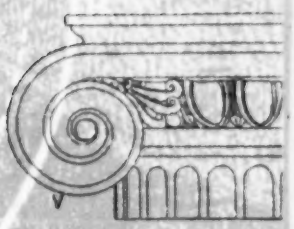
Par le biais d'un questionnement effectué à partir des avis du CSE, s'échelonnant de 1980-1981 à 1991-1992, la CEQ dégage la conception de la personne, de l'éducation et de l'école qui est véhiculée par le CSE de même que les conditions qui, selon lui, assurent la réussite scolaire des jeunes.

Type de document:

26

Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite





« NOTES DE RECHERCHE » est une collection publiée par la Centrale de l'enseignement du Québec afin de rendre compte des travaux de recherche en cours à la Centrale et de rendre plus accessibles différents textes de réflexion produits par les membres de l'unité de recherche ou par des collaboratrices et collaborateurs.

94-70282

Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite

Bernard BLIER

Avril 1993

REMERCIEMENTS

Ce document tente de réunir les propositions les plus significatives du CSE sur l'éducation et sur l'école. Il se veut un instrument de travail à l'intention des personnes poursuivant leurs propres réflexions sur l'école, sa mission et sa réussite.

Les personnes moins pressées auront tout intérêt à consulter directement les rapports et avis du CSE ou encore le Recueil des recommandations du CSE de 1980-1981 à 1991-1992, lequel a été élaboré pour faciliter la présente synthèse.

Je me dois de remercier l'équipe du Centre de documentation de la CEQ : Louise Daigle, Guy Duchesne, Ghislaine Dutil et Lucie Hallé, de même que le directeur des communications du CSE, M. Jean Deronziers. Un merci spécial à Marie Pouliot qui a accepté de faire la saisie et le traitement du Recueil et de la présente synthèse.

Bernard Blier, 15 avril 1993

PRÉSENTATION

Depuis 1991, la CEQ a entrepris une vaste campagne en faveur de la réussite scolaire. À travers une série de séminaires régionaux, elle a approfondi sa réflexion sur les déterminants de la réussite scolaire et sur les interventions les plus appropriées pour prévenir le décrochage des jeunes.

Lorsque le ministre de l'Éducation d'alors, monsieur Michel Pagé, a proposé un plan d'action sur la réussite, en juin 1992, la CEQ s'est associée à ce projet en espérant contribuer ainsi à faire de l'éducation une priorité sociale.

Au même moment, les déléguées et délégués au 33ème Congrès mandataient la Centrale afin qu'elle élabore les premiers éléments d'une réflexion globale sur la mission, les finalités et les moyens de l'éducation.

C'est donc dans cette optique que nous avons été amenés à questionner les avis du Conseil supérieur de l'éducation depuis une décennie. Il ne s'agissait pas seulement de répertorier des recommandations mais bien de découvrir, à travers ces recommandations, la conception de l'école et de sa mission véhiculée par le CSE de même que les conditions qui assurent la réussite scolaire des jeunes. Il s'agit donc d'un travail excessivement minutieux que nous avons confié à Bernard Blier. La démarche s'est déroulée en deux temps. La présente note de recherche rend compte de la synthèse qu'il a produite tandis que le recueil des recommandations pertinentes est disponible au Centre de documentation de la CEQ sous la cote D-10001.

Il me reste à souhaiter que le présent travail serve celles et ceux qui ont tâche de penser l'avenir de l'éducation au Québec et qui à un moment donné ou à un autre doivent se référer aux avis du CSE. Même si la CEQ ne partage pas toujours ces avis, elle considère qu'ils ont le mérite d'alimenter le débat sur l'éducation.

Jean-Claude Tardif
conseiller à l'action
professionnelle en éducation

TABLE DES MATIÈRES

		Page
PRÉSENTATION		
REMERCIEMENTS		
INTRODUCTION		1
1.	**CONCEPTION DE LA PERSONNE, DE L'ÉDUCATION, DE L'ÉCOLE**	3
1.1	La période de mise en place des réformes (1965-1980)	3
1.1.1	L'éducation, un droit de la personne	3
1.1.2	L'éducation et la formation sociale du citoyen	3
1.1.3	L'éducation de toute la personne	4
1.1.4	Le développement d'un contre-discours	4
1.2	La fonction sociale de l'institution scolaire réactualisée par le CSE (1981)	5
1.2.1	La fonction de formation d'une personne autonome et d'un citoyen responsable	6
1.2.2	La fonction de transmission de l'héritage culturel	8
1.2.3	Le rôle d'agent de promotion collective	11
1.2.4	Exigences de qualité et chances égales	12
1.3	La relecture du Rapport Parent (1987-1988)	14
1.3.1	Les besoins éducatifs des jeunes enfants	14
1.3.2	Les enfants du primaire	15
1.3.3	Les jeunes du secondaire	17
1.3.4	Les étudiantes et étudiants des collèges et des universités	20
1.3.5	Les adultes	21
2.	**MISSION ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE**	24
2.1	Les choix fondamentaux de la prochaine décennie	24
2.1.1	L'accessibilité de l'éducation	25

			Page
	2.1.2	Des réalités dont il faut tenir compte	25
	2.1.3	L'éducation : un moyen de faire face aux nouvelles réalités	26
2.2	Une réactualisation des grandes finalités du Rapport Parent		27
	2.2.1	Au préscolaire : des apprentissages plus systématiques et un élargissement des services	28
	2.2.2	Au primaire : le défi d'une école renouvelée	30
	2.2.3	Les visées de l'école secondaire	33
	2.2.4	La mission des collèges	37
	2.2.5	La mission éducative et culturelle des universités	42
2.3	Articulation à d'autres objectifs sociaux		45
3.	**LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE**		51
3.1	La réussite au secondaire : les enjeux de la diversité		51
	3.1.1	La diversité dans le curriculum	52
	3.1.2	Les cheminements particuliers de formation (C.P.F.)	53
	3.1.3	Une pédagogie différenciée	55
3.2	La réussite au collégial		55
	3.2.1	Le soutien à l'orientation	56
	3.2.2	La diversité des cheminements	57
3.3	La réussite à l'université		59
	3.3.1	Des défis à relever	60
	3.3.2	Des moyens à déployer	62
CONCLUSION			64
ANNEXE			
-	Liste des rapports annuels et avis dépouillés		

INTRODUCTION

La présente étude documentaire porte sur la période allant de l'année scolaire 1980-1981 à l'année 1991-1992. Au cours de ces douze années, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), en plus de produire, conformément à la loi (L.R.Q., c.C.-60, art. 9), un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation, a fait une centaine d'interventions spécifiques, dont plusieurs sont des pièces majeures, dans des domaines particuliers allant des « besoins des jeunes enfants » à « une entrée réussie dans le XXI[e] siècle » pour l'enseignement supérieur.

Que ce soit à la suite de demandes formulées par les ministres qui se sont succédés comme titulaires des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science ou de sa propre initiative, le Conseil a été amené à aborder la plupart des aspects qui font l'objet des préoccupations de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), notamment en regard des thèmes suivants (et des questions qui s'y rattachent) :

1. conception de la personne, de l'éducation, de l'école;

2. mission et finalités de l'école;

3. conception de la réussite éducative et scolaire et conditions de la réussite.

Plusieurs avis traitent de questions reliées de près aux problèmes précédemment énumérés, que ce soit à l'occasion de la refonte ou de modifications des régimes pédagogiques ou du « curriculum » - langue maternelle, langue seconde, sciences de la nature, mathématiques, éducation artistique, éducation sexuelle, formation professionnelle, activités parascolaires, éducation des adultes, formation à distance, etc. - ou comme réponses à de nouvelles demandes sociales favorisant l'expression de certaines valeurs dans l'exercice de la mission de l'école.

La lecture qui en sera faite visera donc à en faire ressortir les éléments qui concourent à préciser les choix éducatifs (et de société) déjà explicites dans les textes plus fondamentaux qui ont ponctué la dernière décennie, notamment à l'occasion de l'énoncé de politique L'école québécoise (1979) et des régimes pédagogiques (1981) qui lui ont donné une assise réglementaire, du « non-suivi » au rapport de la Commission Jean et du bilan qu'en fait le CSE « dix ans après » (1992), du projet de Loi 40 (1983) sur la restructuration scolaire, des tentatives de « réforme » de la formation professionnelle au secondaire, du rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation : Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, ou, plus récemment, à l'occasion d'un Avis à la ministre de l'Enseigne-

ment supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI[e] siècle (1992).

Gravitant en orbite de ces textes fondamentaux, certains avis viendront moduler ou amplifier les choix fondamentaux du CSE qui, dans l'ensemble, apparaissent comme une actualisation des grandes réformes préconisées, il y aura bientôt trente ans, par la Commission Parent.

Le plan de cette étude exploratoire reprendra chacun des thèmes énumérés précédemment et en suivra l'évolution (si évolution il y a) depuis les avis donnés dans le prolongement de l'énoncé de politique L'École québécoise jusqu'à la fin de l'année scolaire 1991-1992.

Les limites de la présente étude peuvent tout au plus mettre en relief les aspects majeurs des interventions du Conseil sur ces thèmes. Les personnes moins pressées auraient tout intérêt à s'attaquer à la lecture des « énoncés », « orientations » et « recommandations » du Conseil que l'on peut retrouver, par thèmes et avec des « notes et commentaires » permettant de les replacer dans leur contexte, dans le recueil préparé à cette fin.[1]

---

[1] CEQ, Recueil des recommandations du CSE de 1980-1981 à 1991-1992, document de travail interne, mars 1993, cote D-10001.

1. CONCEPTION DE LA PERSONNE, DE L'ÉDUCATION, DE L'ÉCOLE

Quelle conception de la personne et de son développement se dégage des avis du Conseil? Quelle conception de l'éducation et de l'école peut-on y trouver? Ces diverses conceptions ont-elles évolué au cours de la décennie? Cette première partie de notre étude tente d'apporter une réponse à ces questions.

1.1 La période de mise en place des réformes (1965-1980)

1.1.1 L'éducation, un droit de la personne

Sans remonter aux origines de la réforme des années soixante et du Conseil lui-même et à ses premiers avis, on peut affirmer que le Conseil souscrit au principe voulant que « l'éducation est un droit pour toute personne et qu'en conséquence, il y a obligation pour l'État d'en assurer l'accès à tous les citoyens ». L'éducation n'est pas « un service facultatif que l'on dispense selon le bon vouloir des édiles locaux », mais un service essentiel qui doit être accessible à tous indistinctement. Le système doit faciliter le développement harmonieux des élèves, « leur préparation à participer de façon active et autonome à la vie sociale et leur insertion adaptée au marché du travail ». S'ils en manifestent l'intérêt et les aptitudes, ils doivent avoir « accès aux études collégiales et universitaires ». Les mêmes règles doivent s'appliquer aux adultes désireux de retourner aux études.

1.1.2 L'éducation et la formation sociale du citoyen

Si l'individu a droit à une éducation correspondant à ses besoins, la société a aussi besoin de citoyens responsables. L'éducation doit prendre en compte les besoins de la société et développer l'aspect social de la personne, pourvoir à l'éveil et au développement du sentiment de solidarité, former le travailleur et le citoyen. La vision du Rapport Parent, endossée par le Conseil, est assez explicite à cet égard. « La société demande à l'individu de jouer une multiplicité de rôles et même de pouvoir passer rapidement de l'un à l'autre, qu'il s'agisse des rôles de parent, de consommateur ou de producteur ou des rôles inhérents à tous les paliers de

l'organisation sociale, le citoyen ne peut échapper à la trame serrée de contraintes qui vont exiger de lui beaucoup de connaissances, de compétences et d'habiletés, principalement sur les plans de la communication, de l'analyse, du savoir-faire et de la formation personnelle et sociale. »[2]

1.1.3 L'éducation de toute la personne

L'éducation doit prendre en compte la totalité de la personne. L'éducation ne peut ignorer aucune des composantes de la personne : individuelle et sociale, intellectuelle et physique, scientifique et artistique. Miser sur l'esprit, développer les facultés de raisonnement, d'observation, de jugement, de curiosité, de créativité, mais aussi favoriser l'expression des émotions, cultiver l'imagination créatrice et accepter que le développement physique soit aussi une partie importante du développement intégral. « D'ailleurs, conclut le Conseil, l'éducation physique n'a-t-elle pas des effets bénéfiques, par-delà le bien-être corporel, sur l'affectivité, le comportement social, le fonctionnement intellectuel, voire sur l'ensemble de la personnalité? »[3]

Selon cette visée issue du Rapport Parent, l'éducation, en plus de voir au développement intégral de l'individu comme travailleur et comme citoyen, doit « se soucier du caractère particulier des personnes, de leur enracinement social et communautaire ».

1.1.4 Le développement d'un contre-discours

Ce discours était trop beau pour ne pas provoquer des déceptions en le confrontant à la réalité. C'est à l'analyse de cette face cachée du système qu'allait s'employer la CEQ durant les années soixante-dix avec la publication du manifeste L'école au service de la classe dominante (1972), de École et lutte de classes au Québec (1974), du Manuel du 1er mai (1975) et de plusieurs autres « interventions pédagogiques » ponctuées des réflexions et débats devant aboutir à l'élaboration d'une Proposition d'école

---

2 *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, novembre 1988, p. 18.

3 Ibid., p. 20.

(1982) adoptée par le Congrès.

En plus de soulever un débat sur une question fondamentale : qui peut décider des finalités de l'éducation au Québec, cette critique devait amener le gouvernement du Parti québécois à entreprendre de redéfinir et de remodeler l'école primaire et secondaire. On connaît la suite... Ce qui est peut-être moins connu, c'est que ce vent de « contre-réforme » nous a valu une étude du Conseil, intitulée : *La fonction sociale de l'institution scolaire*, publiée à titre de *Rapport annuel 1980-1981 sur l'état et les besoins de l'éducation*.

1.2 La fonction sociale de l'institution scolaire réactualisée par le CSE (1981)

Selon le Conseil,

> *« l'institution scolaire ne peut se permettre de répondre indûment aux multiples tâches supplétives que le milieu tente de lui confier ».*

Son rôle spécifique en est un d'instruction et d'éducation.

> *« Il lui (l'école) faut aussi reconnaître que d'autres lieux participent au développement intellectuel des enfants. Il lui reste à mesurer la portée de leur contribution de manière à ajuster son action, ce qui est certes plus complexe qu'une politique de la table rase pour accueillir les enfants à l'école. C'est une nécessité sociale pour l'école de reconnaître cette réalité et d'en tenir compte. »*

La réflexion du Conseil sur la fonction sociale de l'institution scolaire l'a conduit à réaffirmer d'entrée de jeu le rôle spécifique de cette dernière, à savoir instruire et éduquer. Tout en rappelant ce rôle, le Conseil a cru nécessaire d'en dégager la signification sociale.

> *« Le Conseil a ainsi été amené à faire ressortir que dès l'école primaire, l'enfant est supporté ou handicapé dans son cheminement scolaire. Aussi importe-t-il de donner à tous, au point de départ, les moyens qui faciliteront le développement de leurs talents. Quant à l'école secondaire, il devenait nécessaire de rappeler que, tout en cherchant à répondre aux attentes précises de nouvelles clientèles fort diversifiées, il n'en faut pas moins bien servir l'ensemble des*

élèves qui la fréquentent. Les jeunes veulent et ont droit à une formation de base de qualité; ils veulent également être prêts, pour la majorité d'entre eux, à entrer sur le marché du travail, parfois même avant la fin des études secondaires.

À l'instar des élèves du primaire et du secondaire, les étudiants des collèges et des universités réclament un enseignement de qualité. Les mesures qui visent à assurer cette qualité, telles celles énoncées dans le projet de régime pédagogique pour le niveau collégial et qui en outre visent à rejoindre un plus grand nombre de jeunes et d'adultes, ne peuvent que recevoir l'assentiment du Conseil. Toutefois, le Conseil a tenu à préciser que la seule transmission du savoir ne peut suffire; cette dernière doit se doubler d'une formation de la conscience sociale des étudiants. L'université, quant à elle, ne saurait éviter le dilemme inéluctable qui la confronte, soit proposer des programmes et des services de qualité tout en s'enracinant davantage par une action sociale qui réponde aux besoins du milieu dont elle est issue. »[4]

Mais la réflexion du Conseil ne s'arrête pas là. C'est à une véritable réactualisation de la vision du Rapport Parent que se livre le Conseil. Qu'on en juge.

1.2.1 La fonction de formation d'une personne autonome et d'un citoyen responsable

« Le Conseil considère que le développement de la personne exige, d'une part, que l'institution scolaire fasse acquérir à l'individu des connaissances de base et des attitudes qui lui permettront de s'adapter au devenir social, de l'analyser et de le critiquer et, d'autre part, que cette même institution scolaire lui transmette une compétence professionnelle doublée d'une conscience sociale. Il importe de rappeler que la personne est à la fois un être-en-devenir, un être-dans-le-monde, un être-avec-les-autres.

Cette conception de la personne se démarque nettement de la pensée individualiste qui conduit en pédagogie à une exaltation du moi individuel. Ce courant individualiste mine, à la base, le dévelop-

---

[4] Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 13.

pement du rôle social de la personne. Car l'individu tend à se séparer, à se distinguer, à revendiquer avant tout ses droits, alors que la personne, elle, se veut solidaire. Cette pensée individualiste mène à une socialisation par le vide, à l'édification d'une « société quelconque » (Calvez), ou d'une « société de l'indifférence » (Marcuse).

La formation sociale

Le Conseil s'inquiète quand il observe chez trop de jeunes une absence du sens collectif. Trop d'entre eux sont tournés exclusivement vers leur bonheur personnel, vers leur vie privée. Ils veulent être « bien dans leur peau ». L'institution scolaire n'est pas seule responsable de cette mentalité, mais que fait-elle pour contrer ce courant individualiste?

La vie de citoyen implique un engagement réel qui peut prendre sans doute des formes et des dimensions diverses. Pour les uns, cet engagement est plus marquant au niveau de la famille et de leur milieu plus immédiat, pour d'autres, leur engagement déborde ce cadre pour s'étendre soit à un secteur d'activité, soit à la région ou encore au plan national. Tous les citoyens ont de toute façon des devoirs qu'ils peuvent et doivent remplir à condition qu'ils aient pris conscience de leur rôle et de leurs responsabilités, qu'il s'agisse du respect des lois, de l'intérêt soutenu à la vie politique, de leur participation à l'amélioration de la société dans laquelle ils vivent.

L'institution scolaire constitue un lieu privilégié où l'individu apprend à devenir une personne autonome et responsable; où il apprend aussi à devenir un citoyen à l'esprit critique qui comprend le milieu dans lequel il vit afin qu'il puisse y jouer un rôle d'agent de changement tout en y exerçant une fonction de travail. Outre l'acquisition des connaissances et la préparation à l'exercice d'un métier, l'étudiant recherche de plus en plus un épanouissement personnel qu'il trouve dans des activités dites parascolaires. Ainsi, l'institution scolaire, tout en faisant prendre conscience à l'étudiant de ses

ressources personnelles, lui fournit des occasions de les faire valoir.[5]

Poursuivant sa réflexion, le Conseil soulève un certain nombre de questions permettant de mettre en contraste la fonction à la fois de « transmission de l'héritage culturel » et de « transformation de la société ».

« Sans être en rupture avec la société, l'institution scolaire, tout en transmettant un héritage culturel, ne serait-elle pas appelée à jouer un rôle de pouvoir transformateur? L'institution scolaire est le reflet de son milieu dont elle tend à reproduire les modèles sociaux. Elle apparaît d'abord comme une force « conservatrice ». Mais ne pourrait-on pas lui demander de souscrire à l'acquisition de comportements sociaux différents des modèles dominants? Ne serait-il pas souhaitable même de lui demander de « forcer » la structure sociale? »[6]

Les orientations qu'il soumet sont explicites.

1.2.2 La fonction de transmission de l'héritage culturel

Une culture de base

La transformation des modèles sociaux dominants suppose une connaissance approfondie de ces derniers. De même qu'un apport nouveau au chapitre de l'héritage culturel exige une maîtrise de ce qui existe déjà. Il importe, au départ de transmettre à tous les Québécois les éléments essentiels de leur culture à partir desquels ils pourront ajouter, enrichir, transformer le modèle qui leur a été présenté.

---

5 Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 19 et 20.

6 Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 26.

Une culture vivante

De plus, la fidélité à un héritage culturel et la continuité de l'histoire réclament un état d'ajustement perpétuel. La tradition est vivante et pour qu'elle le demeure, les personnes qui la transmettent sont appelées à se transformer, à s'adapter, à redéfinir la culture au fil des ans et selon les apports d'une société elle-même en évolution, en changement.

Le rôle de l'institution

Dans le contexte québécois actuel où la culture connaît les chances et les risques du pluralisme, où elle doit intégrer les influences de toutes sortes, l'institution scolaire semble, au Conseil, l'endroit idéal d'unification, de sauvegarde de l'essentiel, de transformation.

Les modèles de formation

Les modèles scolaires de formation ont aussi un impact sur la participation des travailleurs à leur entreprise. L'école dans son fonctionnement actuel privilégie une formation conçue pour le niveau post-obligatoire oubliant de répondre adéquatement aux besoins du plus grand nombre d'étudiants qui, eux, sortent avant d'atteindre ce niveau. Il ne faudrait pas oublier que près de 75 pour cent des étudiants quittent le système scolaire en secondaire V et même avant. Le fait de considérer la formation générale et la formation professionnelle comme deux formations qui s'excluent, accentue la division entre le manuel et l'intellectuel et justifie par ce fait la hiérarchisation et la division du travail en dévalorisant le travail manuel.

Ce genre de formation professionnelle est en fait hérité directement des méthodes d'organisation du travail selon Taylor; ces méthodes sont caractérisées par la séparation entre le travail de conception et le travail d'exécution, par la parcellisation des tâches entre les travailleurs au point qu'aucun d'entre eux ne peut comprendre le processus de production dans son entier et avoir de l'emprise sur lui.

Ainsi, les travailleurs ne peuvent transformer ce processus de production en fonction de leurs intérêts. Dans l'enseignement des sciences, l'école utilise la division entre le scientifique et le technique, renforçant ainsi l'idée que plus une science est impliquée dans la vie pratique, plus elle perd son caractère scientifique. L'école donne ainsi une formation technique trop limitée, privant l'étudiant de la maîtrise de son métier et de ses conditions de travail par une meilleure compréhension du processus de production.

Le Conseil préconise une formation qui permettrait de développer chez le jeune un sens critique qui l'habiliterait à découvrir, comprendre et apprécier son environnement social. Une telle formation rendrait l'étudiant apte à critiquer son héritage culturel et à faire le tri parmi les modèles qu'on lui propose.

Il ne suffit sans doute pas que l'étudiant se limite à choisir certains modèles culturels proposés. L'effort de les enrichir et de les améliorer s'impose. Il arrivera parfois qu'il faille même en inventer de nouveaux. Les structures sociales en place exigent à l'occasion que leur transformation soit accélérée. Il convient alors que certaines « consciences sociales averties » provoquent l'éclatement de ces structures afin de mieux répondre aux nouvelles conditions de vie.[7]

Tentant de traduire les discours, parfois contradictoires, sur les attentes de la société à l'égard de l'institution scolaire, le Conseil reconnaissant que la somme des promotions individuelles ne donne pas la promotion collective, suggère que l'institution scolaire travaille à *« la promotion de certains groupes sociaux qui ont des besoins particuliers face à l'apprentissage scolaire ».*

La somme des promotions individuelles n'est pas la promotion collective

Le Conseil reconnaît que la somme des promotions individuelles ne donne pas la promotion collective. Que des étudiants de milieux

---

7 Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire, p. 26 et 27.*

socio-économiquement faibles par exemple accèdent à l'université et réussissent ne signifie pas pour autant que l'accès à l'université et la réussite scolaire soient assurés à tous les étudiants de ces milieux particuliers.

La promotion individuelle et les responsabilités sociales

Le Conseil souscrit à la promotion individuelle à condition que la personne acquière une conscience aiguë de ses responsabilités sociales. L'éducation au sens social doit permettre à chacun de considérer son travail comme une façon de contribuer au bien-être de la collectivité. C'est en permettant aux étudiants d'agir sur leur propre milieu, de le transformer, de l'organiser, de s'en rendre responsables, qu'ils s'initieront à l'action sociale et politique.

1.2.3 Le rôle d'agent de promotion collective

Le Conseil croit qu'il incombe à l'institution scolaire de travailler à la promotion de certains groupes sociaux qui ont des besoins particuliers face à l'apprentissage scolaire. Il croit également que la seule façon de promouvoir certains individus c'est de promouvoir toute la collectivité à laquelle ils appartiennent.

L'institution scolaire a mis l'accent jusqu'ici sur la promotion individuelle ce qui a permis à certaines personnes de gravir les échelons de la hiérarchie sociale. La société quant à elle, a profité de la compétence de diplômés dans divers domaines. Par ailleurs, ce ne sont pas toutes les couches sociales qui peuvent bénéficier de cette compétence et de ce fait, l'amélioration de la position sociale d'un ou de plusieurs individus n'est pas garante du changement des conditions de vie des milieux moins favorisés.

Ainsi, pour enrichir le rôle éducatif qu'elle doit et peut jouer dans la société, il importe que l'institution scolaire devienne un agent de promotion collective. Cela veut dire qu'elle accepte de répondre aux besoins de formation des organismes où se regroupent les citoyens

« ordinaires » pour promouvoir leurs intérêts.[8]

À l'aube des années quatre-vingt, le diagnostic du Conseil est limpide :

« L'institution scolaire, ébranlée par les diverses remises en cause de son rôle et de ses modes d'action pédagogique, n'a plus de modèle stable. Même si elle privilégie l'instruction et l'éducation, elle ne sait plus quelles stratégies déployer parce qu'elle se rend compte que la solution pédagogique est insuffisante à elle seule et qu'elle doit se relier à une transformation du système éducatif. »

1.2.4 Exigence de qualité et chances égales

Compétence et excellence

L'excellence et la compétence que l'on réclame constamment ne semblent pas s'imposer dans l'action quotidienne des divers intervenants scolaires. De l'énoncé de politique à la réalisation d'objectifs d'apprentissage, il y a un long chemin à parcourir. Il ne semble pas qu'à ce chapitre de l'excellence nous ayons réussi à passer de l'intention à l'acte. Par conséquent, il importe de réaffirmer la nécessité d'une formation de base de qualité pour tous. Il importe ensuite de réaffirmer la nécessité d'élites. La démocratisation de l'enseignement doit cesser d'être une occasion de nivellement et de médiocrité. Tant et aussi longtemps qu'un refus à peine voilé de mesurer les apprentissages ne sera pas complètement dissipé, la compétence et l'excellence ne pourront être atteintes.

Conscience sociale

La formation d'élites est nécessaire au développement d'une société, mais elle doit être accompagnée d'une formation sociale plus intense de ces mêmes élites. Trop d'adultes sont insensibles ou démunis devant la dimension humaine et éthique des situations et des problèmes.

---

8 Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 31.

Des élites

Le Conseil reconnaît que l'émergence des élites est même souhaitable à toute société. Ce qu'il refuse cependant c'est le fait qu'une chance égale ne soit pas donnée à tous de déployer leurs capacités, c'est le fait que le système scolaire sélectionne ces élites tout au long du parcours scolaire pendant que plusieurs enfants sont placés sur des voies d'évitement. L'excellence et la compétence doivent dépasser les classes sociales et les catégories de professions et de métiers.

Formation de base pour tous

La réduction des inégalités scolaires s'opérera par le biais d'une formation offerte à tous, d'une formation globale comprenant la formation générale et professionnelle. Elle doit être de qualité, polyvalente et attentive à l'évolution technologique et scientifique.

La formation technique que l'on donne à l'école est trop limitée et prive l'élève de la maîtrise de son métier et de ses conditions de travail : il n'acquiert pas une compréhension globale du processus de production. L'école ne serait-elle pas en partie responsable de cette situation? On sait qu'elle maintient la division entre la formation générale et la formation professionnelle et accentue ainsi la division entre le manuel et l'intellectuel. Par le fait même, elle justifie la hiérarchisation et la division du travail en dévalorisant le travail manuel.[9]

Cette insistance sur la formation de base sera vraiment le fil conducteur des interventions du Conseil au cours de la dernière décennie.

---

9 Rapport annuel 1980-1981, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 37.

1.3 La relecture du Rapport Parent (1987-1988)

Pour son rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a choisi de procéder à une relecture du Rapport Parent. Ce faisant, il cherche à *« comprendre le présent et à cerner les questions qui retiendront l'attention demain, à la lumière des idées et des recommandations les plus importantes contenues dans le Rapport Parent »*.[10]

1.3.1 Les besoins éducatifs des jeunes enfants

Sous l'angle de la conception de la personne, de l'éducation et de l'école, c'est surtout à l'égard des *« tout jeunes enfants, ceux qui n'ont pas l'âge de fréquenter l'école ou les services d'éducation préscolaire »*, que le Conseil incite à « penser éducation ». Pour le Conseil, *« c'est la voie qui permettrait de répondre au mieux aux besoins des jeunes enfants, dont la tâche quotidienne est justement de croître et d'apprendre »*.

Dans cette perspective, le Conseil :

- *« affirme l'importance et la nécessité de considérer le jeune enfant comme un être essentiellement engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage et d'adopter en conséquence une approche proprement éducative de l'ensemble de ses besoins;*

  (...)

- *souligne que l'approche éducative des besoins des jeunes enfants renvoie ultimement à la reconnaissance sociale claire du jeune enfant comme personne à part entière et invite le ministre de l'Éducation à promouvoir cette reconnaissance au sein des actions gouvernementales relatives à la petite enfance. »*[11]

---

10 *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après, p. 11.

11 *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Avis au ministre de l'Éducation, mai 1988, p. 59 et 60.

1.3.2 Les enfants du primaire

« Les enfants de l'école primaire sont à l'heure de la télé interactive, de la commande à distance, du questionnement fondamental sur l'origine de l'univers et la survie de la planète ou, encore, sont confrontés à des questions d'ordre moral ou social, qu'il s'agisse des abus sexuels, du sida ou de l'usage de drogues. »[12]

En s'intéressant aux enfants du primaire, en cherchant à « tracer leur profil culturel », le Conseil débouche sur « une sorte de rapport sur l'état et les besoins éducatifs et culturels des enfants du primaire ».

Les messages qui se dégagent de cet avis « gravitent autour de ce que sont les enfants eux-mêmes, ces premiers sujets de tout apprentissage ».

Le Conseil formule ainsi les « messages » à retenir :

1. *il devient de plus en plus opportun et nécessaire de* ***prendre le temps de regarder et d'écouter les enfants*** *de l'école primaire. Porter un regard attentif sur leurs façons de sentir, de comprendre, de s'exprimer et d'agir, chercher à mieux saisir leurs modèles et leurs points de référence : il y a là une tâche essentielle pour notre compréhension de leur profil culturel et des traits qui s'y affirment.*

2. *L'école et la famille sont loin d'être les seules sources du profil culturel des enfants. À travers leurs jeux, leurs activités, leurs loisirs, leur fréquentation des médias, les enfants recourent à* ***un important éventail d'outils culturels*** *qui concourent à façonner leur manière d'apprendre et de se comporter, même à l'école et par rapport à ce que celle-ci leur offre.*

3. *Parmi les* ***traits émergeant du profil culturel des enfants qui interpellent directement l'école*** *et ses agents, doivent figurer en bonne place : leurs modes d'accès à la connaissance, déjà marqués par la globalité et l'instantanéité; leur façon*

---

12 *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, avril 1989, p. 11, note de bas de page.

de s'exprimer, spontanée, diversifiée et plus collée à ce qu'ils expérimentent qu'à ce qu'il « convient » d'exprimer; leur horizon social, élargi et diversement habité; leur sensibilité et leur imagination, abondamment stimulées et ouvertes sur la création et la libre expression; les points de repère de leurs comportements et de leur conscience éthique, multiples et éclatés.

4. *Cette personnalité culturelle en émergence appelle, de la part de l'école,* ***un accompagnement éducatif approprié****. Pourraient favoriser un tel accompagnement approprié : les actions et les initiatives de l'école destinées à favoriser l'intégration personnelle des connaissances et le rapprochement des matières; à développer une pédagogie active et ouverte aux situations signifiantes; à aider les enfants à décoder le monde de l'image instantanée et du sentiment; à intégrer la découverte et la créativité dans les démarches d'apprentissage; à soutenir des activités parascolaires de qualité et intégrées au projet d'établissement; à faire de l'école un authentique espace social lui-même ouvert sur l'ensemble de la vie sociale; à favoriser l'accès à des expériences esthétiques authentiques et aux oeuvres durables et toujours actuelles du passé; à soutenir la formation et l'approfondissement de la conscience morale et de l'intériorité.*

5. *Parmi les facteurs de la réussite de cet accompagnement éducatif approprié,* ***l'enrichissement et le ressourcement culturels des éducateurs*** *eux-mêmes justifient un haut degré d'importance et de priorité. La compréhension et la prise en compte du profil culturel des enfants renvoient ainsi les éducateurs à leurs propres assises culturelles, seules capables de soutenir leur accueil de la différence et son accompagnement critique.*

6. *La compréhension et l'analyse de la personnalité culturelle des enfants du primaire constituent* ***un objet de réflexion et de recherche*** *à l'approfondissement duquel les chercheurs des sciences de l'éducation pourraient fort utilement contribuer.*[13]

---

13 *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, avril 1989, p. 43 et 44.

1.3.3 Les jeunes du secondaire

Le Conseil a constamment réaffirmé *« sa préférence pour une vision organique et humaniste de l'activité éducative »*. Cherchant à s'approcher de la réalité vécue dans l'être même de chaque personne qui apprend, le Conseil juge qu'il est

« fort pertinent de parler d'intégration des savoirs en rapport avec cette période capitale des études secondaires. C'est en effet l'étape où le jeune cherche à se définir et à se construire une vie personnelle et sociale plus autonome. C'est aussi le moment des remises en question plus vives, y compris à l'égard de l'école dont on ne perçoit pas toujours bien le lien avec son évolution et sa vie personnelles. L'école secondaire se caractérise également comme un temps d'ouverture à tous les champs du savoir, entre lesquels les liens organiques ne sont pas perçus spontanément. Amenant enfin l'élève à faire des choix d'orientation, voire des choix professionnels, l'école secondaire doit se soucier du fait que cet élève devrait savoir le plus possible quels sont ses acquis. Autant pour la poursuite d'études où il sera davantage laissé à lui-même que pour son éventuel engagement dans la vie professionnelle, l'élève doit avoir pris conscience de ses connaissances, ses capacités, ses aptitudes, ses goûts et ses attitudes. À n'en point douter, la période de l'adolescence et des études secondaires constitue l'une des étapes privilégiées de l'intégration des savoirs.

Redécouvrir l'importance de l'intégration des savoirs, par-delà toutes les recettes administratives ou pédagogiques, c'est se recentrer sur l'élève, sur sa démarche d'apprentissage et de développement, sur son besoin et son désir d'apprendre. C'est aussi replacer l'élève au centre du système éducatif et éviter d'éteindre en lui sa soif d'apprendre. C'est également accepter que l'activité éducative soit pour lui un acte significatif et lié à la vie, c'est-à-dire un acte qui réponde à un besoin profond de se développer et qui puisse contribuer à forger la conduite de tous les jours.

L'école secondaire doit sans doute opérer un tel retournement, si elle entend mettre un frein à la démotivation des élèves qu'on y observe encore trop et même au décrochage qu'on y dénonce de plus en plus et qui ne dépend pas seulement des modifications apportées à la note de passage. Se préoccuper de l'intégration des savoirs,

c'est-à-dire de ce qui se passe dans la tête, le coeur, les paroles et les gestes de chaque élève, c'est se soucier, par-delà les performances institutionnelles, de la véritable réussite éducative ».[14]

Autre caractéristique des jeunes de la société de consommation et qui constitue un nouveau défi éducatif au secondaire : le travail rémunéré à temps partiel pendant les études. Près d'un élève sur deux au secondaire travaille à temps partiel.

« Les jeunes, les garçons plus que les filles, travaillent pour s'accorder des loisirs et se procurer des vêtements à la mode. Ils consacrent à ce travail jusqu'à l'équivalent de deux journées par semaine au deuxième cycle du secondaire, période considérée par le Conseil comme un cycle d'orientation et de maturation ».[15]

« Le travail rémunéré des jeunes du secondaire est un phénomène massif dont l'école doit d'abord prendre acte. Mais il lui faut certainement aller plus loin et sa tâche se révèle alors, dans le respect de sa mission propre, sous l'aspect de la vigilance et de l'accompagnement éducatif. Tout n'est pas dit sur ce sujet, auquel on ne fait d'ailleurs que commencer à s'intéresser. Études et recherches doivent être poursuivies, pour qu'on puisse se donner un portrait plus exact de la situation, qu'on arrive à mieux discerner les avantages et les inconvénients possibles de ce phénomène et qu'on entrevoie mieux les conditions selon lesquelles peuvent être conjugués travail rémunéré et réussite éducative.

Finalement, il importe aussi de savoir ce qu'il est souhaitable et possible de faire à l'école. Le Conseil a exprimé ici ce souhaitable et ce possible sous les traits de la vigilance et de l'accompagnement éducatif, mais aussi d'une « résistance » au phénomène qui n'a rien d'une fermeture et qui requiert plutôt, comme on l'a dit, le réchauffement de certaines pratiques éducatives et le refroidissement de certaines attitudes des jeunes. Mais pour accomplir ces tâches, l'école a besoin, par-delà le soutien ministériel, de l'appui des parents et même des employeurs du milieu.

---

14 *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, novembre 1990, p. 2 et 3.

15 CSE, *Le message essentiel du Conseil*, Étude exploratoire, septembre 1992, p. 34 et 35.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

1. *invite le ministre de l'Éducation à rappeler la prépondérance et la priorité qui doivent être accordées aux études par les jeunes et la nécessité d'une vigilance de tous et toutes à cet égard, particulièrement dans le contexte où les jeunes cumulent un travail rémunéré et leurs études;*

2. *incite le ministre de l'Éducation à saisir ses collègues du cabinet des impacts négatifs du travail rémunéré des jeunes sur leurs études, lorsque ce travail est aliénant ou occupe un trop grand nombre d'heures dans la semaine ou encore lorsqu'il se fait à des heures indues et recommande au ministre d'élaborer avec ses collègues des mesures propres à limiter ces inconvénients;*

3. *invite le ministre de l'Éducation à rappeler aux employeurs la responsabilité éducative et sociale qu'ils ont à l'égard des jeunes qu'ils emploient et leur devoir de confier aux jeunes des tâches à leur mesure et qui respectent certaines limites dans le temps;*

4. *recommande au ministre de l'Éducation de rappeler aux jeunes que le travail rémunéré ne doit jamais les empêcher de s'engager à fond dans un cheminement de scolarisation et de qualification, essentiel à la dynamique de leur développement personnel;*

5. *recommande au ministre de l'Éducation de rappeler aux parents leur rôle essentiel d'accompagnement du jeune dans son cheminement scolaire et dans le choix et l'exercice du travail rémunéré;*

6. *recommande au ministre de l'Éducation d'inviter chaque école à se donner un portrait de la situation du travail rémunéré des jeunes et à favoriser des échanges entre jeunes et intervenants scolaires, sur les avantages et les inconvénients éducatifs du travail rémunéré et sur les moyens de concilier l'emploi à temps partiel et la réussite scolaire;*

7. recommande au ministre de l'Éducation d'encourager les écoles à repenser l'ensemble de leurs activités scolaires de façon à ce qu'elles contribuent à créer un milieu éducatif motivant et stimulant pour les jeunes et de les soutenir en ce sens;

8. rappelle que, particulièrement dans le contexte du cumul des études et de l'emploi, l'école doit assurer au jeune un soutien éducatif continu et personnalisé, d'une part, et lui offrir une occasion de se valoriser dans son propre cheminement de scolarisation et de qualification, d'autre part;

9. recommande au ministre de l'Éducation d'inciter chaque école à maintenir un niveau d'exigences élevées, requérant de la part des jeunes effort et engagement pour parvenir à une réussite éducative de qualité;

10. affirme la nécessité pour l'école, si possible avec l'appui des familles et des employeurs de son milieu, de cultiver le sentiment que réussir ses études est prioritaire et de faire la preuve, auprès des jeunes, de son rôle irremplaçable au regard des défis qu'ils auront à relever demain;

11. recommande que les écoles, en collaboration avec les parents, incitent particulièrement les jeunes qui risquent l'échec scolaire à restreindre le temps accordé à un emploi rémunéré et à consacrer le temps libéré à leurs études;

12. recommande que les écoles, en recherchant l'appui des parents concernés, tirent le meilleur parti éducatif possible du travail rémunéré des jeunes. [16] »

1.3.4 Les étudiantes et étudiants des collèges et des universités

« Les étudiantes et les étudiants des collèges et des universités exercent, majoritairement, un travail rémunéré à l'extérieur : c'est

---

16 *Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*, Avis au ministre de l'Éducation, janvier 1992, p. 35 et 36.

devenu un trait majeur du ***nouveau mode de vie étudiant****. En même temps, le rapport aux études des nouvelles populations étudiantes s'est modifié : les études sont perçues d'une manière utilitaire et le temps consacré à ces études est moindre. De plus, le sentiment d'appartenance à un établissement d'enseignement s'est amenuisé. Alors que les points d'ancrage traditionnels s'effritent, les étudiantes et les étudiants éprouvent un sentiment d'incertitude face à leur avenir, en doutant notamment qu'ils pourront trouver un emploi dans le champ de leur spécialité. Derrière ces caractéristiques générales, se profilent plusieurs éléments à tel point qu'il est davantage plausible de parler des nouvelles populations étudiantes que de « la » population étudiante : diversité de la préparation scolaire antérieure, diversité du statut socio-économique, pluralité ethnique et linguistique, disparité entre les hommes et les femmes, à l'avantage de ces dernières, présence numériquement croissante des adultes par rapport aux jeunes adultes.*

Pour le Conseil, les collèges et les universités se trouvent en présence de défis nouveaux dont plusieurs sont inédits. La mission de formation dans l'enseignement supérieur doit s'appuyer sur un consensus démocratique renouvelé relativement à l'accessibilité aux études supérieures et à l'augmentation des chances de réussite dans un contexte où il faut créer une meilleure adéquation entre la préparation professionnelle et les perspectives d'emploi. Face aux nouvelles populations étudiantes, cette mission doit maintenir fermement le cap sur des exigences élevées de formation, sur l'engagement actif des étudiantes et des étudiants dans leurs études poursuivies dans une perspective de formation fondamentale. Enfin, les établissements d'enseignement sont conviés à traiter la diversité par des mesures appropriées d'accueil, de mise à niveau efficace et à réduire l'isolement des étudiantes et des étudiants par des formules aptes à favoriser un sentiment d'appartenance. »[17]

1.3.5 Les adultes

« Le credo du Conseil par rapport aux adultes n'est pas entièrement compris dans les caractéristiques des personnes. Plusieurs

---

17 CSE, *Le message essentiel du Conseil*, Étude exploratoire, septembre 1992, p. 36 et 37.

éléments sont inclus dans les convictions du Conseil sur la mission de formation, la formation fondamentale, le développement des compétences et la culture générale, la formation professionnelle, voire même sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités. D'autres éléments à venir concernent aussi les adultes comme la pédagogie, l'organisation et la gestion dans le système éducatif ou en parallèle. Toutefois, sans chercher à circonscrire les adultes et leur éducation d'une manière exclusive, le Conseil souligne des aspects qui leur sont davantage propres.

L'un des aspects majeurs du credo du Conseil par rapport aux adultes réside dans ***la perspective d'éducation permanente****. Cette perspective, bien qu'applicable à tous les âges de la vie - cela est net dans la définition énoncée par le Conseil sur la formation fondamentale - est davantage pratiquée par les adultes qui assument eux-mêmes leur formation, générale et professionnelle, dans le système éducatif ou en dehors des activités d'enseignement, en vue d'une insertion sociale dynamique.*

Les convictions du Conseil à propos des adultes s'arriment donc aux diverses étapes de la formation, selon que l'adulte se situe au stade de l'alphabétisation et de l'éducation de base, en formation générale plus ou moins poussée, en formation et en perfectionnement professionnels ou en éducation populaire. Face à une telle diversité, il n'est pas étonnant que le Conseil convie l'ensemble de l'éducation des adultes, où qu'elle se donne, ***à se centrer sur les diverses clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins*** *en sollicitant la participation active de l'adulte à toutes les étapes de sa formation. En définitive, l'un des défis majeurs d'un tel projet d'éducation est d'aménager un accompagnement efficace et diversifié des adultes dès leur entrée dans la formation et tout au long de la formation, qu'elle soit continue ou discontinue, poursuivie à temps plein ou à temps partiel. »*[18]

Au terme de ce rapide survol, on constate que le Conseil se tient assez proche des grandes orientations du Rapport Parent. Au cours des années considérées, le Conseil s'est montré très attentif aux nouvelles demandes sociales à l'endroit du système d'éducation. C'est que pour le Conseil, *« le système d'éducation n'est pas un « en soi ». Il s'insère dans une société*

---

18 CSE, *Le message essentiel du Conseil*, Étude exploratoire, septembre 1992, p. 37 et 38.

et l'évolution de celle-ci le marque ».[19] Si l'on constate une identité et une continuité dans sa conception de la personne, de l'éducation et de l'école, le Conseil se montre très soucieux de réactualiser les fins à poursuivre et les résultats à atteindre. C'est ce que nous verrons de façon plus concrète en abordant la seconde partie de notre étude exploratoire traitant de la mission et des finalités de l'école.

---

19 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 9.

2. MISSION ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE

Les questions posées pour cette seconde partie de notre étude sont les suivantes : À quels choix fondamentaux le monde de l'éducation sera-t-il confronté dans la prochaine décennie?

Qu'est-ce que le Conseil propose comme mission à l'école québécoise à chacune de ses étapes (préscolaire, primaire, secondaire, collégiale et universitaire)? Quelle articulation avec d'autres objectifs sociaux, avec d'autres acteurs sociaux? Quel type de partenariat est proposé par le Conseil? Notre plan sera donc simple : nous aborderons dans l'ordre chacune de ces questions.

2.1 Les choix fondamentaux de la prochaine décennie

Au Conseil comme dans bien d'autres organismes, la période récente a été féconde en bilans réalisés à l'occasion d'anniversaires importants : le 25e du ministère de l'Éducation et du Conseil lui-même, celui des cégeps et bientôt du réseau de l'Université du Québec et les 10 ans du Rapport de la Commission Jean sur l'éducation des adultes. En plus d'être autant d'occasions de rappeler les grandes orientations et les objectifs des réformes majeures entreprises dans la foulée du Rapport Parent, il en est également résulté des propositions et des recommandations qui sont autant de tentatives de réponses aux interrogations de fond sur les changements en cours, aux enjeux et aux défis de la prochaine décennie.

Pour le Conseil, les choix stratégiques faits dans les années soixante sont fondamentalement de bons choix, tout à fait comparables à ceux qui ont été faits dans les pays industrialisés,[20] mais qui devront s'ajuster à l'évolution de la société.

---

[20] *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 10.

2.1.1 L'accessibilité de l'éducation

Le choix social de l'accessibilité de l'éducation comporte encore

« des enjeux d'égalisation des chances, de hausse de scolarisation, d'ouverture du système et de services de qualité pour tous. Ainsi, on peut entrevoir que, au nom de l'égalisation des chances, il faudra surveiller l'évolution de l'accès selon l'origine géographique, selon l'origine socio-économique et selon la langue. Au sujet de la hausse de scolarisation, on s'interrogera aussi sur les stratégies les plus appropriées et les mesures les plus pertinentes. Quant au profil des effectifs, on verra que le système évolue lentement vers une ouverture aux gens de tout âge, dans une optique d'éducation permanente. Enfin, en ce qui a trait à la qualité, il demeure nécessaire, même dans un contexte de fréquentation de masse, de se centrer sur des contenus de formation de haut calibre. »[21]

2.1.2 Des réalités dont il faut tenir compte

À l'échelle mondiale, nous assistons à une réorganisation économique et politique. La mondialisation de l'économie place les économies nationales en concurrence et cette situation ne touche pas seulement les entreprises, mais rejoint aussi la main-d'oeuvre. Par ailleurs, la redistribution des activités dans les différents secteurs, la transformation de la structure des emplois et leur tertiarisation rendent difficiles les prévisions sur les besoins du marché du travail.

Les impacts de ces nouvelles réalités économiques et sociales ne sont pas ignorés par le Conseil, ni non plus leurs répercussions éventuelles sur les orientations du système d'éducation. Tout en admettant que *« la prédominance des arguments économiques dans le contexte de réorganisation actuel s'explique fort bien »*[22] et que le système d'éducation se doit

---

21 *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, novembre 1988, p. 43.

22 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 19.

d'accueillir et de médiatiser les nouvelles demandes sociales, le Conseil invite à la prudence. « *Compte tenu des finalités de l'éducation, il devrait y avoir une résistance à ce que la rationalité propre au marché du travail ait un poids surdéterminant dans la précision des orientations et des objectifs de formation.* »[23]

2.1.3 L'éducation : un moyen de faire face aux nouvelles réalités

Selon le CSE,

« en dépit des difficultés que nous connaissons par rapport à l'emploi, il se dégage des études récentes une ligne directrice : l'éducation demeure un gage de la réussite sociale, tant pour les individus que pour la société ».

La position qualifiée de fondamentale par le Conseil est réaffirmée, à savoir que

« l'investissement dans la qualité doit se faire sans délaisser l'objectif de démocratisation : le Québec n'en a pas les moyens, compte tenu de sa situation économique et politique ».[24]

Le Conseil souligne avoir

« pris connaissance de projets de développement en éducation élaborés dans quelques pays et il a constaté que, à l'analyse, ces derniers procèdent à la même lecture et voient en l'éducation un moyen de faire face aux nouvelles réalités. »[25]

---

23 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 20.

24 Ibid., p. 24.

25 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 24.

Globalement, selon l'analyse qu'en a fait le Conseil,

« ces projets reposent sur les considérations suivantes :

- *l'éducation est devenue un gage de réussite pour une nation, dans un contexte de compétition mondiale;*
- *l'exercice des métiers exige un niveau de compétences générales et spécialisées de plus en plus élevé;*
- *l'éducation est devenue un facteur de productivité identifié comme primordial par les économistes;*
- *l'éducation est un facteur qui contribue à diminuer le clivage social;*
- *les pays répertoriés (France, Grande-Bretagne, États-Unis, Canada) souhaitent réduire les échecs et les abandons scolaires et hausser la scolarité de leur population;*
- *la majorité de la main-d'oeuvre de l'an 2000 fait actuellement partie de la population active ».*[26]

C'est en gardant à l'esprit les éléments qui fondent les choix fondamentaux du Conseil que seront formulées les propositions réactualisant les vues du CSE sur la mission et les finalités de l'école à chacune de ses étapes (préscolaire, primaire, secondaire, collégiale et universitaire).

2.2 Une réactualisation des grandes finalités du Rapport Parent

La publication du rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation - *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après* - a été l'occasion pour le Conseil de *« signaler son accord avec les grandes affirmations du Rapport Parent concernant les finalités du système d'éducation »*. Dans son avis *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle* (septembre 1992), le Conseil dit y souscrire encore *« en y ajoutant cependant certains accents, qui*

---

26 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 26.

montrent bien les impacts des demandes sociales actuelles sur les finalités à poursuivre et les résultats à atteindre ».[27]

2.2.1 Au préscolaire : des apprentissages plus systématiques et un élargissement des services

Formulés par le CSE en termes « d'enjeux d'avenir », voici les développements importants susceptibles de se produire.

« Au préscolaire, il apparaît tout à fait possible que la promotion d'apprentissages plus systématiques constitue, dans les années qui viennent, un axe de développement important. Au Québec, le préscolaire vise actuellement une éducation globale de l'enfant, essentiellement définie comme activités d'éveil et de formation. Dans son avis (1987) sur l'éducation préscolaire, le Conseil considérait qu'il n'y avait pas lieu de procéder à des virages spectaculaires en matière d'orientations de base, mais il était d'avis qu'il fallait insister sur « toutes les relances qui contribueraient à faire de la maternelle un lieu et un temps plus évidemment et plus efficacement faits pour apprendre ».[28]

Nombre d'enfants n'attendent pas d'être rendus à la maternelle pour apprendre des choses sur eux-mêmes, sur leur famille, sur leur environnement. Lorsqu'ils arrivent à la maternelle, ils ont même déjà souvent une expérience de l'écrit : les vêtements avec leurs logos, les écriteaux, les panneaux-réclames, les commerciaux de la télévision contiennent des écrits qui stimulent et alimentent les enfants. Ceux-ci ont parfois développé leur propre système symbolique d'écriture, appris à solutionner des problèmes d'addition ou de soustraction, ou encore pratiqué la lecture. Par ailleurs, d'autres enfants arrivent à la maternelle littéralement démunis à cet égard, voire avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

---

27 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 29.

28 *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, p. 48.

Pour tenir compte de ces différences et permettre tant à ceux dont les cheminements se caractérisent par une gamme variée d'apprentissages qu'à ceux qui ont à reprendre « le temps perdu », la maternelle devra favoriser des apprentissages plus systématiques relativement, par exemple, au développement du langage, à l'éveil artistique, à l'exploration mathématique et scientifique et tenter de dépister très tôt les enfants qui éprouvent de grandes difficultés en ces domaines.

Il ne s'agit pas ici d'un enseignement formel ni d'un accent sur la performance ou la réussite scolaire. Ce que la maternelle tendra à systématiser, c'est plutôt sa propre démarche, créant pour l'enfant un terrain d'observation et de mise à l'épreuve de ses hypothèses concernant l'écriture, l'expression artistique ou son exploration mathématique et scientifique. La maternelle apparaîtra sans doute comme un environnement - une sorte d'écologie éducative - qui permettra à l'enfant de s'approprier, au moment opportun, les connaissances et les habiletés qui correspondent à ses besoins et à son cheminement particulier. On reconnaît de plus en plus qu'un tel apprentissage plus systématique constitue un bénéfice net pour le développement de l'enfant, quel que soit son point de départ.

La question de l'élargissement des services préscolaires refera sans doute aussi surface dans les prochaines années. Dans l'optique d'une éducation mieux articulée de la petite enfance, il redevient pertinent de soulever à nouveau la question de l'âge d'admission, voire de l'établissement d'un réseau universel de maternelles quatre ans. On peut aussi penser que, devant les besoins diversifiés des enfants, il deviendra impérieux d'élargir les services préscolaires. La maternelle peut jouer, pour des clientèles en difficulté, un rôle de prévention. Mais elle peut aussi contribuer à bien « équiper » l'ensemble des enfants, pour leur permettre d'affronter un enseignement primaire, dont le curriculum devrait être enrichi et les exigences haussées, comme le souhaitent un nombre grandissant d'éducateurs.

On s'aperçoit de plus en plus que les coûts engendrés par des mesures graduelles d'élargissement des services préscolaires pourraient être compensés par les économies réalisées grâce à la prévention. Le défi est ici de taille, puisqu'il faut concilier un idéal qui prend en considération les besoins des personnes, les impératifs budgétaires et, du moins à court terme, la capacité limitée du réseau

scolaire d'accueillir de nouveaux effectifs. Idéalement, on devrait fixer l'âge d'admission au 31 décembre, pour des raisons d'équité, certes, mais aussi pour des raisons proprement éducatives; on devrait aussi se doter éventuellement d'un réseau universel de maternelles cinq ans à temps complet et de maternelles quatre ans à demi-temps. Il faudra sans doute procéder par étapes, mais la direction est claire. »[29]

2.2.2 Au primaire : le défi d'une école renouvelée

« Le défi d'une école primaire renouvelée existe toujours pour les années à venir. On peut prévoir que ce défi s'articulera autour de l'enfant et de ses apprentissages, de l'enseignant et de sa pédagogie, de l'école et de son organisation. En d'autres termes, une école centrée sur les apprentissages et le développement des enfants, comme le souhaitait déjà la commission Parent, comporte ses exigences à l'égard des enseignants et requiert la réalisation de certaines conditions sur le plan organisationnel.

En premier lieu, le développement intégral de l'enfant comme visée fondamentale de l'école primaire constitue, dans le contexte présent et pour un proche avenir, un enjeu de première importance. Ce qu'il importe de se rappeler - et que ne manquent pas de signaler les intervenants de l'école primaire -, c'est que ce développement intégral inclut à la fois la maîtrise des acquis de base, c'est-à-dire des connaissances et des habiletés en langue et en mathématiques principalement, une démarche dans le sens de l'autonomie tant sur le plan des apprentissages que sur le plan du développement personnel et social, la capacité d'un retour sur soi et d'une distance critique.

Le deuxième enjeu d'une école renouvelée concerne ce qu'on peut appeler des apprentissages intégrés. Cette intégration personnelle des apprentissages constitue, elle aussi, un objectif éducatif englobant. Ainsi, aider les élèves à faire des liens entre les réalités auxquelles ils s'initient ou qu'ils connaissent déjà pourra exiger un

---

[29] Le Conseil a d'ailleurs adopté un avis, en mai 1988, sur *Les besoins éducatifs de la petite enfance*, qui traite aussi de l'éducation préscolaire (au sens très large du terme).

certain rapprochement des matières où, chaque démarche spécifique étant par ailleurs respectée, sciences de la nature, sciences humaines, formation personnelle et sociale, par exemple, s'articulent autour d'un thème donné. Cependant, les apprentissages ne seront intégrés que s'ils sont significatifs. Car, comme on l'a déjà signalé en évoquant la pédagogie active, l'enfant est désireux d'apprendre des choses qui ont rapport au monde et à la vie; il a besoin d'« apprendre pour de vrai ».

Précisément, le troisième enjeu a trait au renouvellement de la pédagogie active. On rappelle sans cesse que l'enfant est le premier agent de sa formation; c'est là un horizon et une sorte d'idéal de référence qui interpellent la pratique pédagogique. Une pédagogie qui place l'enfant au centre de l'acte d'apprendre et qui considère l'apprentissage comme le résultat de l'activité de l'enfant demeure toujours un défi d'avenir. Mais ce dont on prend mieux conscience aujourd'hui, d'une part, c'est qu'il n'y a pas une seule manière de réaliser une pédagogie active, qui considère l'enfant comme être unique, être actif et être en rapport avec le monde et la vie et, d'autre part, c'est que les stratégies d'enseignement qui peuvent être groupées sous l'appellation de méthodes actives ont trouvé dans la recherche empirique des fondements utiles à leur compréhension.

Le quatrième enjeu réside dans l'instauration d'une pédagogie de la réussite, qui s'associe naturellement à la pédagogie active. On affirme de plus en plus que la perspective de l'égalisation des chances doit dépasser « les chances d'accès » et s'ouvrir résolument à la réussite. Cette pédagogie de la réussite exige que chaque enfant puisse disposer de toutes les mesures dont il a besoin pour la maîtrise des apprentissages de base. Cela peut signifier un soutien individuel approprié, un encadrement plus suivi, un cheminement continu d'apprentissage. Si l'on songe tout particulièrement aux élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, il apparaît encore plus évident que, dans leur cas, une pédagogie de la réussite, se déployant dans le cadre scolaire le plus normal possible, exige une connaissance sérieuse de leurs besoins spécifiques et la mise en oeuvre de mesures de prévention, de dépistage et de soutien qui permettent de pallier leurs difficultés ou leurs handicaps.

Le cinquième enjeu a trait au personnel enseignant lui-même. Ainsi, affirme-t-on : « À nouvelles fonctions de l'école, nouveaux rôles des enseignants ». Une école axée sur le développement intégral de l'enfant exigera de l'enseignant un approfondissement des mécanismes de construction des connaissances, une meilleure compréhension des techniques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, une attention aux attitudes et démarches de l'enfant qui apprend. La pédagogie de la réussite demandera, pour sa part, aux enseignants, le sens de la collégialité et du travail en équipe, le maintien et l'exploration de mesures d'appui ou de soutien, l'ouverture à des cheminements individualisés au sein même de la classe et la proposition d'activités de récupération - ou de « remédiation », comme on dit aussi - plus structurées.

Le sixième enjeu concerne tout un ensemble de ce qu'on pourrait appeler des conditions organisationnelles. La première de toutes réside sans doute dans ce que le Conseil a lui-même nommé la « dynamique de l'établissement », sur laquelle il faut résolument miser dans les prochaines années. En cette direction, il importera de favoriser des encadrements communs plus flexibles - règles budgétaires, régimes pédagogiques, conventions collectives -, qui appuient davantage cette dynamique interne et la mise en oeuvre de projets d'établissement qui permettent aux écoles primaires de se prendre en charge et de se développer. Une autre condition importante était déjà centrale dans le Rapport Parent : des mécanismes de formation continue des enseignants qui prévoient la mise à jour des stratégies d'enseignement et d'évaluation et qui informent et forment les enseignants au regard de l'esprit d'une école active. En ce domaine comme en d'autres, il est aussi important de « mettre dans le coup » les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les parents eux-mêmes. De même, des programmes de formation initiale des maîtres devraient inclure des stages pratiques en pédagogie active.

Le septième défi de l'école primaire sera de se donner un curriculum - on évoque ici celui qui est quotidiennement vécu dans la classe - plus riche et plus motivant. Devant des matières à enseigner se faisant de plus en plus abondantes, la commission Parent considérait nécessaire de trouver de nouvelles façons d'accélérer les apprentissages. Aujourd'hui, la question se pose encore mais avec beaucoup plus d'acuité, non seulement parce que la quantité d'informations se fait de plus en plus grande et que les développe-

ments technologiques comme la micro-informatique exercent une pression constante sur l'école primaire, mais aussi parce que l'information est qualitativement différente. On l'a mentionné plus haut, les capacités d'apprentissage de la plupart des enfants ont été sous-estimées. La question qui se pose actuellement est de savoir si chaque école offre effectivement à ses élèves un menu à la hauteur de leurs capacités d'apprentissage. Les indicateurs disponibles portent à en douter fortement.

Le huitième enjeu renvoie à l'environnement social et culturel de l'école, caractérisé sous tous ses aspects par l'affirmation de la pluralité. On en reparlera au chapitre quatrième, portant sur l'école secondaire, où le défi de la pluralité se pose avec encore plus d'acuité. Qu'il suffise de dire ici que l'entrée à l'école primaire est l'occasion, pour l'enfant, d'une prise de contact plus intense avec un monde plus vaste et surtout plus diversifié - les groupes socio-économiques, les communautés ethniques, les adeptes des différentes croyances - et avec des univers culturels souvent nouveaux pour lui - les sciences, les langues, les arts, l'histoire. Le défi de l'école primaire est ici, en premier lieu, d'accueillir tous les enfants avec leurs acquis culturels propres et de s'assurer qu'ils peuvent maîtriser suffisamment la langue d'enseignement; en second lieu, de les guider dans leur expérience de la pluralité, de façon à ce qu'elle se fasse dans le respect de leur identité propre et dans un esprit d'accueil des autres; en troisième lieu, d'initier tous les enfants à la culture de l'école, à celle de la société québécoise et à celle du vaste monde qu'ils ne pourront plus ignorer. »[30]

Tels sont les principaux défis que le CSE propose à l'école primaire. Qu'en est-il de l'école secondaire?

2.2.3 Les visées de l'école secondaire

Au tournant des années quatre-vingt, L'école québécoise (1979) et les régimes pédagogiques (1981) qui en ont découlé ont marqué des choix stratégiques majeurs. Sans reprendre ici l'historique de ces tentatives de

---

30 *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éduction, novembre 1988, p. 65, 66 et 67.

« réforme », il s'agissait

« de préciser les contenus d'enseignement, d'accroître l'homogénéité du curriculum, de diminuer le nombre des options, de supprimer les filières de formation - c'est-à-dire les profils de formation conduisant à un diplôme portant mention de concentration -, d'abolir le système des « voies » - du moins les voies conçues comme cheminements à programme distinct, à classement homogène et à sanction spécifique -, de procéder au report de la diversification des contenus et notamment au report de l'admission en formation professionnelle proprement dite, reconnaissant à celle-ci une spécificité accrue par rapport à la scolarité de base. Dans la même foulée, on a voulu favoriser l'intégration des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans le curriculum commun régulier et l'accès à l'école des jeunes issus de milieux économiquement faibles. Un diplôme unique allait être instauré, obtenu selon des règles de sanction modifiées et portant sur l'ensemble du cours secondaire.

(...)

Des contraintes et des difficultés de divers ordres ont fait reporter les dates de mise en vigueur et ont obligé à établir divers régimes transitoires : tant et si bien que les premiers finissants de ce nouveau régime sont maintenant prévus pour 1992. Cela est important à rappeler, car les propos actuels sur l'école secondaire naviguent continuellement entre des descriptions qui traitent tantôt de l'ancien régime, tantôt des régimes de transition, tantôt du « nouveau » régime de 1981 toujours en voie d'implantation. Il y aurait assurément beaucoup à dire sur le contexte et les contenus de ces différentes étapes. Ce qu'il importe plutôt de souligner ici, c'est la ***direction fondamentale*** *que cette réforme a déjà donnée à l'école secondaire. Celle-ci a bien changé au cours de la dernière décennie et les nombreux et constants contacts entretenus par le Conseil donnent à penser que de larges couches de la population, même dans les milieux par ailleurs bien informés, n'ont pas pu se faire une bonne idée de la nature de ces évolutions. »*[31]

---

31 *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 6.

Le diplôme d'études secondaires est devenu un *« diplôme unique, sans mention de concentration ou de spécialité, couronnant un cheminement aux visées explicites de formation générale, axées sur l'acquisition des connaissances de base »*.[32]

À cette réactualisation des fins à poursuivre et des objectifs généraux de formation à atteindre au plan qualitatif viennent se greffer des objectifs quantitatifs à poursuivre et des résultats à atteindre. Le Conseil vient de les formuler sous forme de *« propositions de scolarisation au secondaire »* dans un avis sur l'enseignement supérieur.[33]

« Certains éléments de la situation donnent, selon le Conseil, un caractère impératif aux propositions de scolarisation qu'il formule pour l'enseignement secondaire. Actuellement, sur dix jeunes, seulement sept peuvent espérer accéder aux études de la 5e secondaire avant l'âge de 19 ans, l'espérance d'accès avant l'âge de 19 ans se situant à 72,8 %. Par ailleurs, le Conseil a rappelé précédemment les raisons sociales, économiques, culturelles et politiques qui font que l'atteinte des objectifs généraux de formation de l'enseignement secondaire doit devenir une réalité pour l'ensemble des jeunes Québécois et Québécoises : les nouvelles réalités sociales posent des exigences en ce qui a trait aux compétences générales et professionnelles des individus, compétences largement acquises par la fréquentation de l'école obligatoire. D'autres pays ayant fait la même analyse se donnent également des objectifs quantitatifs d'accès et de diplomation. De plus, l'éducation étant un des fondements démocratiques de la répartition des richesses dans notre société, la réduction des inégalités d'accès à la fin des études secondaires demeure de toute évidence un objectif de la société québécoise, compte tenu des disparités observées.

L'atteinte de ces objectifs est normalement certifiée par la réussite scolaire et la diplomation. Sur un plan administratif, l'émission de diplômes constitue un résultat facile à mesurer et significatif du

---

32 *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 8.

33 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 70 et 71.

Le diplôme d'études secondaires est devenu un *« diplôme unique, sans mention de concentration ou de spécialité, couronnant un cheminement aux visées explicites de formation générale, axées sur l'acquisition des connaissances de base ».*[32]

À cette réactualisation des fins à poursuivre et des objectifs généraux de formation à atteindre au plan qualitatif viennent se greffer des objectifs quantitatifs à poursuivre et des résultats à atteindre. Le Conseil vient de les formuler sous forme de *« propositions de scolarisation au secondaire »* dans un avis sur l'enseignement supérieur.[33]

« Certains éléments de la situation donnent, selon le Conseil, un caractère impératif aux propositions de scolarisation qu'il formule pour l'enseignement secondaire. Actuellement, sur dix jeunes, seulement sept peuvent espérer accéder aux études de la 5e secondaire avant l'âge de 19 ans, l'espérance d'accès avant l'âge de 19 ans se situant à 72,8 %. Par ailleurs, le Conseil a rappelé précédemment les raisons sociales, économiques, culturelles et politiques qui font que l'atteinte des objectifs généraux de formation de l'enseignement secondaire doit devenir une réalité pour l'ensemble des jeunes Québécois et Québécoises : les nouvelles réalités sociales posent des exigences en ce qui a trait aux compétences générales et professionnelles des individus, compétences largement acquises par la fréquentation de l'école obligatoire. D'autres pays ayant fait la même analyse se donnent également des objectifs quantitatifs d'accès et de diplomation. De plus, l'éducation étant un des fondements démocratiques de la répartition des richesses dans notre société, la réduction des inégalités d'accès à la fin des études secondaires demeure de toute évidence un objectif de la société québécoise, compte tenu des disparités observées.

L'atteinte de ces objectifs est normalement certifiée par la réussite scolaire et la diplomation. Sur un plan administratif, l'émission de diplômes constitue un résultat facile à mesurer et significatif du

---

32 *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 8.

33 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 70 et 71.

rendement des ressources consacrées à l'enseignement dans un milieu donné. Le Conseil considère que ce résultat tangible a une valeur, en dépit des limites de cette mesure au regard de la qualité et de l'ampleur des objectifs atteints.

Enfin, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires - DES ou DEP - est certes une condition qui favorise l'exercice de certaines fonctions de travail sur le marché de l'emploi, fonctions pour lesquelles il y a des besoins spécifiques pressants, mais il représente aussi le passeport pour la poursuite des études collégiales. Compte tenu des besoins sociaux actuels, les établissements scolaires de toutes les régions du Québec doivent préparer au mieux le plus grand nombre à poursuivre des études collégiales et universitaires.

Le Conseil considère que le moment est venu de viser à ce que, en l'an 2000, au moins 85 % des Québécois et Québécoises aient obtenu un premier diplôme de l'ordre d'enseignement secondaire, avant d'avoir atteint l'âge de 20 ans. Rappelons que l'espérance d'accéder à un premier diplôme avant l'âge de 20 ans était de 64,4 % en 1989-1990. Le Conseil reconnaît que le saut proposé est considérable, mais il représente un impératif auquel la société québécoise ne peut échapper.

À cet objectif global visant l'ensemble de la population scolaire, il faut greffer des objectifs particuliers pour réduire les inégalités qui persistent encore en cette fin de siècle. Le Conseil considère qu'il faut augmenter le trop faible accès aux études et à la diplomation des garçons de l'ensemble du territoire québécois, celui des populations - garçons et filles - des régions Nord-du-Québec, Laurentides, Abitibi-Témiscamingue et Outaouais, ainsi que celui de groupes cibles identifiés par chacune des régions. La fourchette des écarts qui existent actuellement est inadmissible, en fonction des idéaux d'équité qui fondent le concept même d'école obligatoire et gratuite. Le Conseil propose de réduire, si possible à quelques points seulement, ces écarts à la moyenne. Pour y arriver, les établissements scolaires, qui desservent une population définie devront identifier et mobiliser les énergies du milieu, afin de rejoindre les groupes cibles auprès desquels il faudra mettre plus d'efforts.

Par ailleurs, compte tenu des besoins variables de la population adulte, le Conseil formule un seul objectif, qui est de satisfaire gratuitement les besoins des adultes qui font des démarches pour terminer leurs études secondaires. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un minimum auquel tous peuvent espérer accéder, même après l'âge de la fréquentation obligatoire.

L'étude des cheminements scolaires et l'examen de moyens d'action appropriés seront plus loin l'occasion de cerner comment on peut soutenir les objectifs quantitatifs proposés ici. Le Conseil :

4. *recommande de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 85 % des Québécois et Québécoises aient obtenu, avant d'être âgés de 20 ans, un premier diplôme de fin d'études secondaires - DES ou DEP -, certifiant qu'ils ont atteint les objectifs généraux de cet ordre d'enseignement;*

5. *propose d'augmenter l'accès aux études et à la diplomation de l'ensemble des garçons québécois, des populations des régions caractérisées par un faible taux de diplomation et de groupes de garçons et de filles ciblés par les établissements scolaires en concertation avec le milieu, de façon à réduire au maximum les écarts à la moyenne;*

6. *propose de travailler à mieux comprendre les facteurs de retard scolaire particulièrement évident chez les garçons, et ce, dès l'école primaire;*

7. *réitère la nécessité de répondre gratuitement aux services demandés par tous les adultes qui entreprennent le processus de compléter leurs études secondaires. »*[34]

2.2.4 La mission des collèges

Quels sont les pôles autour desquels pourraient s'articuler l'évolution des cégeps au cours des prochaines années? C'est un peu le sens de la

---

34 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 71.

demande d'avis que la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science adressait au président du CSE le 29 mai 1991.

« Nous avons besoin de clarifier et de préciser nos visées à cet égard. Comme il ne serait pas inutile de réactualiser aussi nos choix concernant la structure originale de notre enseignement supérieur. »

Dans son rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation - *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après* - le Conseil avait déjà esquissé ce qu'il appelait alors « des enjeux pour demain » :

- des précisions sur sa « fonction de transition » entre le secondaire et l'université;
- l'axe central de la formation fondamentale;
- l'efficacité et la différenciation des pédagogies;
- l'élargissement de la mission des cégeps (éducation des adultes, recherche, développement régional);
- la diversification institutionnelle.

Mais la demande de la Ministre invitait à « aller plus loin »... C'est ce à quoi le Conseil s'est attaqué dans son avis intitulé : *« L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle »* (1992). La Ministre a par ailleurs annoncé et tenu une commission parlementaire sur l'enseignement collégial dont les résultats devraient être dévoilés sous peu.

Quoi qu'il en soit, l'avis du Conseil a été l'occasion de faire le point sur la scolarisation des Québécoises et des Québécois et de proposer des orientations et des objectifs qualitatifs et quantitatifs pour les collèges, à la lumière des finalités de l'enseignement supérieur :

. contribuer à développer les compétences générales et les compétences professionnelles des individus;

. contribuer à développer les connaissances et leurs applications;

. contribuer au développement des collectivités et de la société dans son ensemble.

Ce sont ces finalités qui servent de cadre à la formulation des objectifs tant qualitatifs que quantitatifs que propose le CSE.

Objectifs qualitatifs

. formation supérieure à la fois fonctionnelle et polyvalente;

. poursuite d'une formation générale, d'abord;

. accès graduel à une formation spécialisée, ensuite;

. une perspective de formation fondamentale, enfin;

. continuité de la formation du collège à l'université.

Objectifs quantitatifs

Comme pour le secondaire, le Conseil formule ses objectifs quantitatifs relatifs à la formation collégiale sous la forme de « propositions de scolarisation au collégial ».[35]

Le Québec doit disposer d'une main-d'oeuvre technique en nombre suffisant pour faire face à l'offre d'emploi correspondant aux fonctions de travail actuelles. Ces fonctions de travail se caractérisent par un niveau de complexité exigeant une formation générale et une formation professionnelle dispensées dans la perspective de formation fondamentale offerte au collégial. À cet effet, l'accès à la formation collégiale doit, selon le Conseil, demeurer ouvert à toutes les personnes qui en font la demande et, considéré dans sa totalité, l'accès à la formation technique doit tendre à correspondre le plus possible à la demande d'admission, tout en tenant compte que le déploiement dans les divers programmes doit se faire de façon à répondre aux besoins en main-d'oeuvre.

---

35 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 82.

Compte tenu des efforts engagés pour augmenter la diplomation à l'ordre d'enseignement secondaire, de la demande d'une main-d'oeuvre technique et, comme nous l'établirons ci-après, des besoins au regard de la formation universitaire, le Conseil estime que, d'ici l'an 2000, 70 % des Québécoises et Québécois devront avoir l'espérance d'accéder avant 20 ans à des études collégiales. De ce nombre, la moitié devrait y accéder pour devenir techniciens ou techniciennes et l'autre moitié, pour se préparer à des études universitaires. Considérant que, en 1990-1991, 65 % des Québécoises pouvaient déjà espérer entreprendre des études collégiales avant l'âge de 20 ans, augmenter cette possibilité à 70 % et l'étendre à l'ensemble des hommes et des femmes, sur une période de huit ans, paraît fort réaliste.

Par ailleurs, peu de jeunes Québécois et Québécoises peuvent espérer accéder à un diplôme d'études collégiales (36 % avant 25 ans) et ils sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à pouvoir espérer l'obtenir en formation préuniversitaire (24,9 %) qu'en formation technique (10,1 %). En termes stricts de nombre de diplômés, les cégeps ont d'ailleurs jusqu'ici moins bien alimenté le milieu du travail - qui se plaint de certaines pénuries, mais non de la qualité des sortants - que les universités.

Globalement, l'accès actuel aux diplômes du collégial est beaucoup trop faible. Le Conseil est d'avis qu'il faut prendre les moyens pour élever significativement le taux d'espérance d'accès au diplôme collégial avant l'âge de 25 ans.[36] *Plus particulièrement, ce taux proposé pour l'an 2000 est de 60 %, alors qu'il atteignait 36 % en 1990-1991. C'est là une augmentation substantielle qui a des implications importantes, principalement en formation technique où la marche est encore plus élevée. Mais elle l'est aussi pour l'ensemble des agent éducatifs qui travaillent avec des étudiants et étudiantes à qui la société demande de mieux performer, dans un contexte où pourtant ils mènent de front travail, études et vie personnelle. Un tel objectif ne pourra être que le résultat d'efforts*

---

36 Le fait que le Conseil opte pour un seuil de 25 ans est particulièrement motivé par l'analyse des taux de diplomation dans les cohortes d'inscrits qui montre une augmentation sensible de la diplomation, par le seul fait d'ajouter environ deux années aux durées de formation prescrites.

conjugués de tous les intéressés, autant du côté des milieux de l'éducation que de celui de l'entreprise.

Par ailleurs, on a vu que les taux de diplomation variaient beaucoup selon les familles de programmes et que le temps pour obtenir un diplôme variait aussi selon le fait d'être inscrit initialement dans l'une ou l'autre de ces familles (Tableaux D11 et D12 de l'annexe statistique). Le Conseil considère que ces écarts traduisent un problème qui mériterait une étude approfondie.

En plus de ces objectifs globaux, il faut viser à mieux répartir l'accès aux études et à la diplomation. Premièrement, comme au secondaire, les Québécois devraient accéder aux études et aux diplômes dans des proportions équivalentes aux Québécoises. Deuxièmement, l'accès aux différents secteurs de formation ne devrait plus varier selon le sexe, chacun de ces domaines devant être aussi accessible à l'un qu'à l'autre.[37] *Troisièmement, dans la poursuite des efforts pour augmenter la scolarité générale des populations des diverses régions du Québec, les établissements de formation de ces régions devraient détenir un mandat spécifique de rattrapage régional. En plus, les établissements de chacune des régions du Québec devraient identifier les groupes de leur territoire d'implantation qui ont des besoins particuliers d'accès et de diplomation, afin de contrer des disparités inacceptables.*

Dans cette perspective, le Conseil :

8. *propose que l'accès aux études collégiales demeure ouvert à toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission;*

9. *propose plus spécifiquement que, considéré dans sa totalité, l'accès à la formation technique corresponde le plus possible à la demande d'admission, tout en tenant compte des besoins en main-d'oeuvre;*

---

37 Pour appuyer une telle demande, il faut se reporter aux données concernant la fréquentation scolaire présentées au chapitre précédent, puisque nous ne disposions pas de taux d'accès aux études ou aux diplômes ventilés selon le sexe et les secteurs de formation.

10. *recommande de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 70 % des Québécoises et Québécois aient eu accès à des études collégiales, avant l'âge de 20 ans, et que cet accès se répartisse dans une proportion égale entre le secteur préuniversitaire et le secteur technique;*

11. *recommande de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 60 % des Québécoises et Québécois aient obtenu un des diplômes d'études collégiales - de l'enseignement régulier ou du secteur des adultes - avant l'âge de 25 ans, de façon à satisfaire les individus qui entreront ou qui sont déjà sur le marché du travail ou ceux qui aspirent à poursuivre des études universitaires;*

12. *propose d'augmenter l'accès aux études et à la diplomation des hommes, afin qu'ils connaissent les mêmes succès que les femmes, ainsi que l'accès des populations des diverses régions du Québec et de groupes cibles identifiés par les différents établissements de formation;*

13. *propose d'augmenter l'accès des femmes dans les secteurs de pointe où elles sont sous-représentées, dans les secteurs reliés aux techniques physiques notamment;*

14. *propose de mener une étude approfondie pour connaître - sous un angle systémique - les causes et les conséquences des différences de diplomation entre les familles de programmes tant de l'enseignement préuniversitaire que de l'enseignement technique, afin d'être en mesure d'apporter des correctifs nécessaires.*[38]

2.2.5 La mission éducative et culturelle des universités

Pour le palier universitaire, comme pour le palier collégial de l'enseignement supérieur, les propositions du Conseil s'appuient sur la situation de l'accès et de la diplomation et sur la recherche d'une plus grande efficacité du système d'éducation.

---

[38] *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 83, 84.

« Le Conseil considère que les universités québécoises doivent, comme dans bien d'autres pays, accueillir et former les personnes qui ont terminé leurs études collégiales préparatoires aux études universitaires. Il est prévisible que cette population croîtra dans les années à venir. En effet, le Conseil est d'avis que la filière préuniversitaire du collégial continuera à recruter les élèves disposés à entreprendre des études universitaires et que les taux de diplomation au collégial augmenteront également, parce qu'une telle amélioration devient une priorité pour les années à venir. De plus, près de 18 % des finissants et finissantes du secteur technique poursuivent présentement leur formation spécialisée à l'université et, selon le Conseil, ce comportement doit être encouragé, à cause de notre plus grand besoin de main-d'oeuvre hautement spécialisée, notamment dans les domaines des sciences physiques et appliquées. Toutefois, le bassin d'étudiants potentiels qui terminent leurs études collégiales atteint ici une limite, même lorsque toutes les conditions idéales sont remplies : il y a des départs vers le marché du travail qui sont voulus et nécessaires.

Le Conseil pense qu'il faut donc encore accroître l'accès aux études universitaires, et ce, tant aux programmes de baccalauréat et de maîtrise que de doctorat. Il est d'avis que les études universitaires doivent être accessibles à toutes les personnes qui répondent aux conditions d'admission. En l'an 2000, l'espérance d'accès à des études de baccalauréat avant l'âge de 30 ans devrait, selon le Conseil, atteindre 35 %, alors que le taux était estimé à 28,7 % en 1990 et à 25 % en 1984. À la maîtrise, le Conseil croit qu'on devrait viser un taux d'espérance globale d'accès de 10 %. À noter que le taux correspondant était, en 1984, de 6,1 %. Pour ce qui est de l'accès aux études de doctorat, où l'espérance globale s'élevait en 1984 à 0,87 %, l'objectif proposé est de l'ordre de 1,2 %.

Le Conseil croit que l'accès aux diplômes universitaires est aussi beaucoup trop faible et qu'il mérite d'être haussé considérablement. Les efforts collectifs et individuels consentis à l'enseignement universitaire sont trop élevés pour se contenter de la situation actuelle en matière de diplomation. Notons que cette situation prévaut dans tous les pays et que l'augmentation des taux de diplomation y est devenue une préoccupation majeure. Comme pour les autres ordres d'enseignement, des efforts particuliers devront être faits à ce chapitre. Plus précisément, le Conseil est d'avis que, pour l'an 2000, il faut viser une espérance d'accès avant l'âge de 30

ans au diplôme de baccalauréat de l'ordre de 25 %, le taux enregistré en 1990 étant de 18,9 %. À la maîtrise, le Conseil pense que l'objectif visé devrait être une espérance globale de l'ordre de 5 %, étant entendu qu'en 1990 le taux enregistré est de 3,5 %. Enfin, au doctorat, alors qu'en 1990 l'espérance globale d'accéder au diplôme atteint 0,4 %, le taux visé pourrait être, en l'an 2000, de 1 %.

Enfin, on a vu également que la scolarité de la population varie beaucoup d'une région à l'autre. Les déplacements des personnes, en fonction des études universitaires et de l'emploi exigeant une telle scolarité, rendent difficile l'établissement de taux d'accès aux études et au diplôme pour chacune des régions. En conséquence, il est impossible de fixer des objectifs différenciés sur cette base, même si le Conseil souhaite un relèvement de la scolarité de haut niveau, dans toutes les régions du Québec.

En conséquence, le Conseil :

15. *recommande que l'accès aux études universitaires demeure ouvert à toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission et réitère, du même coup, l'importance des certificats pour favoriser cet accès à toutes les populations étudiantes;*

16. *recommande de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 35 % des Québécoises et Québécois aient eu accès aux programmes de baccalauréat, avant l'âge de 30 ans, au moins 10 % aux programmes de maîtrise et 1,2 % aux programmes de doctorat, peu importe leur âge (espérance globale);*

17. *recommande de considérer prioritaire l'augmentation de la diplomation universitaire et de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 25 % des Québécois et Québécoises aient obtenu un diplôme de baccalauréat avant l'âge de 30 ans, au moins 5 % aient obtenu un diplôme de maîtrise et 1 %, un diplôme de doctorat, peu importe leur âge;*

18. *propose de consolider les interventions pour stimuler l'attrait pour la recherche et les études avancées, particulièrement*

auprès des étudiantes et étudiants francophones. »[39]

2.3 Articulation à d'autres objectifs sociaux

Un système d'éducation n'est pas un système fermé sur lui-même; il s'insère dans une société dont l'évolution le marque et subit l'influence de divers acteurs sociaux. Si le système d'éducation se doit d'accueillir et de médiatiser les demandes sociales, il lui faut aussi, selon le CSE, s'ajuster lucidement en demeurant fidèle à lui-même.

Pour le CSE, les objectifs sociaux de la commission Parent (accessibilité, démocratisation, égalisation des chances, hausse de la scolarisation et de la qualification) conservent tout leur poids de préoccupation pour demain. Alors que l'on remet en question, depuis quelques années, des politiques et des interventions de ce qu'on appelle « l'État-providence », les grands objectifs sociaux exprimés et promus par le Rapport Parent prennent, avec une coloration nouvelle, l'allure de « défis pour demain ».

> *« Le Conseil entend soulever ici des interrogations de fond sur les changements qui ont cours actuellement et qui nécessiteraient des modifications majeures à l'enseignement supérieur. Les facteurs de changement aujourd'hui les plus fréquemment évoqués par divers acteurs sociaux, semblent être principalement de rationalité économique : mondialisation de l'économie, concurrence internationale, compétitivité entre les nations, amélioration de la productivité, contraintes économiques limitant le rôle de l'État, considération de la « matière grise » comme la ressource la plus importante du pays. Devant cette prédominance d'un discours, ne faut-il pas rappeler ce qu'on a déjà dit à propos du rôle de l'école, en ce qui a trait à la socialisation des individus par la transmission de valeurs et de normes incitant à des comportements qui ne sont pas exclusivement à rationalité économique? Ne faut-il pas repérer les facteurs de changement qui ont une rationalité politique (par exemple, ayant un lien avec la démocratie) ou une rationalité culturelle (par exemple, ayant un lien avec l'imaginaire) ou une rationalité sociale (par exemple, ayant un lien avec la position des groupes ou des individus*

---

[39] *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 90 et 92.

au regard de l'accès à des biens ou à des services)? Si oui, ne faut-il pas remettre en question la tendance à lier trop organiquement, non plus les Églises et l'école comme autrefois, mais l'entreprise et l'école, dans la définition et même dans l'offre de services de formation? Tout en reconnaissant un rôle déterminant aux grandes institutions sociales - famille, entreprise, Églises, groupes porteurs de mouvements sociaux - ne faut-il pas reconnaître que l'État est encore le mieux placé pour assurer la convergence des demandes sociales à rationalités différentes vers un projet d'éducation global et collectif qui corresponde aux changements importants qu'il aura identifiés? En somme, en faisant sienne l'analyse de la situation qui permet d'identifier des facteurs de changement, le Conseil indique qu'il tentera de ne jamais perdre de vue ni les différentes composantes de la mission confiée au système d'éducation, en particulier à l'enseignement supérieur, ni le rôle de l'État, des établissements scolaires et des grandes institutions sociales en éducation. »[40]

Par ailleurs, le Conseil vient de *« rechoisir la formule des cégeps »* dans l'avis qu'il adressait à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science en septembre dernier, à la veille de l'ouverture de la Commission parlementaire sur l'avenir des cégeps. Un des aspects non négligeables considérés dans ce choix est l'apport de *« ressources supplémentaires fort importantes dans la plupart des régions québécoises, ce qui a largement contribué au dynamisme régional à plus d'un point de vue : culturel, social ou économique »*.[41] Le regroupement institutionnel des secteurs « techniques et général » a fourni, dans les régions faiblement peuplées, une masse critique de ressources permettant d'avoir un impact sur le développement régional.

Dans un avis antérieur sur ce thème,[42] le Conseil affirmait :

---

40 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 7.

41 Ibid., p. 122.

42 *Le développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, juillet 1989, p. 45, 46, 47.

« l'engagement de l'Éducation dans le développement socio-économique régional constitue une dimension importante de la mission éducative, une perspective qui peut imprégner l'ensemble des interventions éducatives ».

Qu'on en juge par ses recommandations à ce sujet.

« Le Conseil :

1. *souligne qu'il est pertinent de miser sur le dynamisme local et régional, afin d'assurer le développement intégral du Québec, de renforcer sa capacité concurrentielle et de poursuivre la réduction des disparités entre les collectivités;*

2. *rappelle que, dans la visée du développement intégral des collectivités, le développement économique constitue un indispensable levier du développement social et du développement culturel de toute collectivité;*

3. *souligne que l'engagement dans le développement socio-économique régional fait partie de la mission éducative des établissements et des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de reconnaître explicitement l'éducation comme agent de développement socio-économique des collectivités locales et régionales;*

4. *affirme l'importance et la pertinence d'un engagement plus soutenu et plus systématique du système d'éducation - ministères et établissements - dans le développement des collectivités locales et régionales;*

5. *rappelle que la contribution du système d'éducation au développement régional endogène est, d'abord et avant tout, une responsabilité des établissements, qui sont les mieux habilités à s'inscrire dans les dynamiques locales et régionales et à adapter leurs services aux besoins des collectivités;*

6. *recommande que chaque établissement, utilisant au maximum sa marge de manoeuvre afin d'ajuster ses services aux besoins de sa collectivité, se dote d'un plan d'intervention,*

portant à la fois sur ses activités normales auprès des jeunes et des adultes et sur des projets spécifiques de développement régional, et qu'il fasse connaître ce plan à la collectivité;

7. *rappelle que la collaboration d'un établissement d'éducation avec les autres établissements et la concertation avec les autres agents socio-économiques du milieu sont une condition essentielle à son intervention efficace en développement régional;*

8. *invite les agents socio-économiques d'une collectivité à apporter leur appui à l'action des établissements d'éducation, en particulier dans l'élaboration et la réalisation de leur plan d'intervention en développement régional;*

9. *recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de soutenir le mandat des établissements en développement socio-économique régional par des gestes concrets, tels l'ajustement des encadrements législatifs et administratifs, l'élargissement des marges de manoeuvre locales, la souplesse des modes de fonctionnement, la modulation des programmes de subvention et la coordination dans les politiques et programmes gouvernementaux;*

10. *recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer l'engagement des établissements d'éducation dans le développement socio-économique régional, notamment en augmentant la transférabilité budgétaire et les subventions spécifiques accordées aux programmes de services aux collectivités et d'aide au démarrage de projets;*

11. *appuie les efforts déployés par les commissions scolaires pour s'intégrer à leur milieu et les invite à participer davantage, en tant qu'institution, au développement de leur collectivité;*

12. *recommande que les commissions scolaires développent, au moment de la formation initiale, le sens de l'appartenance régionale, l'esprit d'entrepreneurship et les capacités de se prendre en charge et qu'elles accordent toute l'importance*

nécessaire à l'éducation civique, sociale et économique;

13. *recommande que les commissions scolaires se dotent de centres d'excellence en formation professionnelle, développent davantage la formation sur mesure et tiennent mieux compte, dans leurs activités d'éducation populaire et d'animation communautaire, du développement socio-économique de la collectivité;*

14. *recommande que les commissions scolaires prévoient dans leur budget de fonctionnement des fonds réservés au financement de projets spécifiques reliés au développement local et régional;*

15. *appuie les efforts des cégeps dans le développement de la formation sur mesure, dans la mise en place de services techniques aux entreprises, dans la formation de créateurs d'entreprises et dans leur engagement, avec d'autres agents socio-économiques, dans la solution de problèmes du milieu;*

16. *recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer financièrement les collèges qui veulent déconcentrer certains services, afin de répondre davantage aux besoins de leur collectivité;*

17. *recommande que les collèges, utilisant toute la marge de manoeuvre dont ils disposent, développent davantage des cours et des programmes d'établissement, l'enseignement coopératif, les services aux organismes et aux entreprises et leur collaboration avec les autres agents socio-économiques du milieu;*

18. *recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer, de façon non équivoque, les activités entreprises par les cégeps en matière de recherche appliquée, de transfert des nouvelles technologies, de service à la collectivité et de reconnaître que ces volets ne sont pas suffisamment couverts par le mode de financement actuel, axé principalement sur les activités créditées;*

19. *appuie les universités dans leur engagement en développement socio-économique régional et les invite à agir davantage*

comme ressources auprès des régions, notamment par la « formation à la carte » visant à répondre aux besoins particuliers des organismes, des associations et des entreprises;

20. *recommande que les universités intensifient leurs recherches liées à des problématiques régionales et s'associent davantage avec les entreprises et les organismes socio-économiques du milieu dans la recherche et le développement;*

21. *recommande que les universités stimulent leur personnel en regard de l'engagement dans le développement socio-économique régional et qu'elles reconnaissent cet engagement dans l'appréciation de leur personnel;*

22. *recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer les universités dans leur engagement dans le développement socio-économique et de reconnaître que ce volet de leur mission n'est pas suffisamment couvert par le mode de financement actuel, axé principalement sur les activités créditées. »*[43]

En plus de favoriser l'accès aux études supérieures à certains groupes de la population, le déploiement de la formation technique dans les nombreuses spécialités reliées aux champs d'activités économiques et *« le développement des centres spécialisés ont contribué à rapprocher les activités de transfert technologique dans les entreprises ayant leurs racines dans les diverses régions du Québec ».*[44]

Ce sont, entre autres, ces considérations sur la contribution propre des cégeps à l'accès à l'enseignement supérieur et au développement régional qui ont amené le Conseil à *« refaire le choix de l'ordre d'enseignement collégial et des cégeps, avec les virages significatifs, notamment au chapitre de la réussite scolaire ».*

---

43 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle,* Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 122.

44 Ibid., p. 122.

3. LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

Même si l'on peut penser que toutes les interventions du Conseil sont ordonnées globalement à la réussite éducative, on ne retrouve pas un rapport ou un avis spécifique sur le thème de la réussite. Ainsi, l'on peut affirmer que dans l'esprit du CSE, promouvoir l'accessibilité à l'éducation, c'est aussi promouvoir *« l'accessibilité à la réussite scolaire en contrant les obstacles qui empêchent encore un trop grand nombre d'accéder à une formation de qualité sanctionnée par un diplôme »*.[45]

Mais même si le CSE ne traite pas du décrochage ou de l'abandon scolaire en tant que tel, il n'en reconnaît pas moins que sur le plan des moyens, *« il faut que les services d'enseignement secondaire, collégial et universitaire de premier cycle soient définis pour faire face à une demande impérative d'accès massif et d'études réussies de la part de populations étudiantes diversifiées »*. Mais pour le Conseil, *« scolariser et qualifier des individus jusqu'à leur entrée dans la vie active requiert des voies diverses et prend un temps appréciable; perfectionner ou recycler des individus engagés sur le marché du travail et dans la vie active exige aussi un temps significatif et des avenues appropriées. C'est pourquoi, parlant de scolarisation, le Conseil attachera autant d'importance à la notion de cheminement qu'à celle d'accès et de diplomation »*.[46] Voyons ce qu'il en dit pour les trois ordres d'enseignement visés : le secondaire, le collégial et l'universitaire.

3.1 La réussite au secondaire : les enjeux de la diversité

Pour le Conseil, *« sans mesures de diversification, un système destiné à la grande majorité risque de craquer ou de connaître des distorsions difficilement surmontables »*.[47] La diversité s'impose autant dans les curriculums que dans les cheminements et les pratiques pédagogiques.

---

45 CSE, *Le message essentiel du Conseil*, Étude exploratoire, septembre 1992, p. 18.

46 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et ministre de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 3.

47 *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 12.

3.1.1 La diversité dans le curriculum

C'est pour permettre cette diversité que

> *« la plupart des systèmes ont prévu deux cycles au secondaire : l'un, de facture généralement homogène, recouvrant pratiquement la fréquentation obligatoire et conduisant à une neuvième ou à une dixième année de scolarité, et l'autre, offrant diverses filières débouchant sur l'université, les études professionnelles postsecondaires ou le marché du travail. Ces deuxièmes cycles durent généralement trois ou quatre années. Là où, comme en Amérique du Nord, on a voulu prolonger la fréquentation scolaire sans faire appel à l'obligation légale et considérer le diplôme d'études secondaires comme diplôme destiné à la grande majorité, on a aussi procédé à une nette diversification des deux ou trois dernières des douze années de scolarité de base. Longueur de la fréquentation légalement ou pratiquement obligatoire, homogénéité et diversité des contenus, niveau du début de la diversification : ce sont là les paramètres entre lesquels on cherche partout les équilibres viables, tout le monde comprenant aisément que, plus on hausse l'âge de la fin de la fréquentation obligatoire, plus les besoins de diversité se font sentir ».*[48]

C'est dans cette optique que le Conseil propose *« une structuration adéquate du deuxième cycle du secondaire (4e et 5e secondaire) qui offrirait de véritables options d'exploration et d'expérimentation dans les divers champs du savoir »*. Selon le Conseil, les études sur la réussite scolaire au secondaire illustrent les problèmes qui découlent d'un ajustement encore difficile entre la diversité des intérêts, des styles d'apprentissage, des aspirations ou des motivations des élèves et l'organisation de l'enseignement. Aussi le Conseil propose-t-il la mise sur pied de parcours plus variés pour faire atteindre aux élèves les objectifs généraux de formation de l'ordre d'enseignement secondaire.

---

[48] *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire,* Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 8.

C'est pourquoi le Conseil :

20. propose à nouveau, pour les jeunes en continuité de cheminement scolaire, l'aménagement d'une diversification des parcours de la formation de base et, pour les adultes de retour en formation, l'aménagement de formules organisationnelles souples leur permettant de se donner efficacement leur formation de base manquante;

21. réaffirme la nécessité que les modes d'organisation de l'enseignement professionnel au secondaire soient suffisamment souples pour faciliter les parcours et les retours aux études, afin de favoriser ultimement les cheminements réussis.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici que seule l'atteinte de ces objectifs stratégiques liés aux cheminements pourra faire en sorte que 85 % des élèves québécois complètent avec succès leurs études secondaires.[49]

À cette diversité dans le curriculum, notamment au deuxième cycle, doit se greffer la diversité des cheminements.

3.1.2 Les cheminements particuliers de formation (C.P.F.)

Le système scolaire doit satisfaire des populations scolaires différenciées. Dans un avis portant sur les CPF, le Conseil rappelle que

« tous les élèves arrivant au secondaire ont droit à des apprentissages de qualité équivalente dans la poursuite d'objectifs de formation qui demeurent communs. Cependant, compte tenu de l'histoire scolaire des élèves, certains emprunteront un cheminement ordinaire, d'autres un cheminement particulier. Le dénominateur à préserver, c'est le cheminement, c'est-à-dire la possibilité pour chacun d'avancer vers une formation la plus complète possible et une insertion sociale la mieux réussie possible.

---

49 *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire,* Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, janvier 1989, p. 12.

Compte tenu des caractéristiques des élèves qui empruntent les cheminements particuliers, le Conseil croit que certaines conditions de soutien doivent être réunies : les unes concernent des éléments d'organisation à mettre en place, les autres des éléments de pédagogie à privilégier. Même si ces éléments pourraient également profiter à l'ensemble des cheminements, il semble au Conseil qu'ils sont plus immédiatement pertinents et appropriés pour les élèves en cheminement particulier. Ces éléments nous paraissent faire partie à la fois de la réponse que le système scolaire doit trouver à des retards et à des difficultés d'apprentissage, dont quelques-uns sont d'ailleurs d'origine scolaire, et de la satisfaction à apporter au droit de chaque individu, quels que soient son handicap, sa déficience, son déficit, son retard ou sa difficulté, de développer au mieux ses capacités, pour une meilleure intégration et une participation plus autonome à la société et une plus grande estime de soi ».

Les orientations, les voies d'action et les avenues proposées par le CSE constituent

« les bases d'un plan d'ensemble dont chacun des éléments doit être évalué à son mérite. Il a voulu surtout montrer, poursuit le CSE, l'ampleur du chantier, l'urgence d'agir avec cohérence et la nécessité de s'attaquer en priorité aux problèmes sérieux que posent la rigidité des grands encadrements et l'absence de soutien aux ressources humaines engagées dans les cheminements particuliers.

Il a voulu également rappeler que la clé de la réussite des cheminements particuliers réside, en définitive, dans la capacité des établissements scolaires d'assumer leurs responsabilités et de prendre des initiatives. Il faut réussir l'implantation des cheminements particuliers de formation, pour que la rigidité du système scolaire et sa très forte homogénéité ne se traduisent pas par une impossibilité de cheminement pour une bonne partie des élèves. Sinon, les effectifs de ces cheminements iront en augmentant, et c'est toute l'école secondaire qui sera en difficulté ».[50]

---

50 *Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Avis au ministre de l'Éducation, octobre 1989, p. 53.

3.1.3 Une pédagogie différenciée

Dans un avis sur la pédagogie, qu'il définissait comme « le processus qui consiste à aider, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, l'étudiant et l'étudiante à apprendre et à se développer »,[51] le Conseil liait la pratique pédagogique à certaines réalités, comme l'hétérogénéité des effectifs étudiants et la pluralité culturelle. Le Conseil y indique un certain nombre de « balises à l'exercice, dans le contexte actuel, des responsabilités individuelles et institutionnelles des diverses personnes impliquées dans ce processus qu'est la pédagogie : les enseignantes et enseignants, les étudiantes et étudiants, les personnels de gestion et de soutien pédagogique ».[52]

Pour le Conseil,

> *« il faut donc traiter directement cette hétérogénéité par des approches et des pratiques pédagogiques diversifiées plutôt que par des éliminations ou des orientations professionnelles hâtives. Ce défi, croit le Conseil, est exigeant pour les maîtres, pour les établissements d'enseignement, mais aussi pour l'ensemble du système éducatif ».*[53]

3.2 La réussite au collégial

Le Conseil signale que

> *« les études américaines en matière d'abandon des études à l'enseignement supérieur font voir qu'on fait fausse route dans l'analyse en présumant que les objectifs des individus qui s'inscrivent dans les établissements de formation sont généralement clairs, d'une part, et que ces objectifs coïncident toujours avec ceux des établis-*

---

51 *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur,* Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, décembre 1989, p. 1.

52 Ibid., p. 33-42.

53 CSE, *Le message essentiel du Conseil,* Étude exploratoire, septembre 1992, p. 53.

sements, d'autre part ».[54]

Aussi, propose-t-il le soutien à l'orientation et la diversification des voies.

3.2.1 Le soutien à l'orientation

Les études menées sur le cheminement des étudiantes et étudiants du collégial démontrent qu'une partie des élèves arrivent à cet ordre d'enseignement sans avoir arrêté leur choix professionnel. Pour le Conseil, « c'est là une réalité avec laquelle il faut composer ». Il s'avère aussi, poursuit le Conseil, que celles et ceux qui l'ont fait arrivent souvent en ignorant les exigences et la teneur des programmes d'études, ce qui comporte des conséquences au regard de la fréquentation au collégial : difficultés d'adaptation, remise en question des choix, échecs, changements de programme.

« Le Conseil considère qu'il faut composer avec le fait que les jeunes élèves qui viennent de terminer leurs études secondaires et qui accèdent aux études collégiales sont encore à l'âge de poursuivre leur processus d'orientation, tel que défini précédemment. D'ailleurs, les données sur les cheminements scolaires illustrent bien que le processus d'orientation progresse et souvent se consolide pendant les études collégiales.

En ce sens, il y a une méprise grave lorsque, sur le plan de l'organisation de l'enseignement, de la structure des programmes ou de la pratique pédagogique, on tient pour acquis que les étudiantes et étudiants ont complété ce processus et sont en mesure de se situer facilement par rapport aux objectifs d'apprentissages qu'on leur propose dans les programmes. On a vu plus haut qu'il semble y avoir souvent une relation entre la fermeté du choix scolaire et professionnel, la durée des études correspondant au temps prévu et le succès scolaire. Aussi, y a-t-il sûrement des faits à considérer, si l'on veut réduire les coûts de système et les coûts individuels dus à un allongement inutile des durées de formation initiale. D'un autre côté, l'expérience prouve que les adultes qui retournent aux études

---

54 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et ministre de la Science et au ministre de l'Éducation, septembre 1992, p. 109.

ont eux aussi besoin de soutien dans leur processus d'orientation scolaire et professionnelle, ce qui généralise de fait cette fonction confiée à l'ordre d'enseignement collégial. Il ne faut pas négliger également que des efforts doivent être faits pour concilier les cheminements individuels et la diversité des besoins en main-d'oeuvre dans les régions. Sur le plan national, en outre, il y a nécessité de contrer la difficulté actuelle de recruter dans les techniques physiques et en sciences de la nature.

C'est dans cette perspective que le Conseil :

22. *recommande de reconnaître explicitement que l'ordre d'enseignement collégial a le mandat particulier de consolider le processus d'orientation scolaire et professionnelle des individus;*

23. *propose que l'exercice de cette fonction soit assumé de manière cohérente dans les diverses activités administratives, organisationnelles et pédagogiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et des cégeps.*

Le Conseil considère primordial d'encourager et de soutenir les finissants et finissantes du secondaire à entreprendre et à poursuivre à temps complet leurs études collégiales, techniques ou préuniversitaires. Cependant, ce type de cheminement privilégié ne doit pas conduire à rendre indûment difficile l'accès aux études pour des personnes qui se situent dans un autre type de cheminement. »

3.2.2 La diversité des cheminements

« Sur le plan organisationnel, c'est par les règles du régime pédagogique et la structuration des programmes, des blocs de cours et leur organisation en séquences logiques, la relation entre les compétences générales et les compétences particulières que l'on peut faciliter ou rendre plus difficiles les cheminements scolaires qui ne correspondent pas exactement au modèle de fréquentation théorique. On l'a rappelé : les études sur les caractéristiques des populations fréquentant les cégeps démontrent leur évidente hétérogénéité. Elles ont également révélé la présence de divers phénomènes : par exemple, l'existence de différences dans la

préparation immédiate pour entreprendre avec succès la démarche proposée dans un programme donné; le fait que des étudiants ont un intérêt pour une partie et non pour l'ensemble d'un programme; une diversité dans la situation personnelle des individus, résultat de contraintes ou de choix, obligeant à concilier études, travail, activités de loisirs et responsabilités personnelles.

À plusieurs occasions, le Conseil a fait ressortir l'importance, pour l'organisation scolaire, de développer des mécanismes pour prendre en compte concrètement le fait que les trajectoires individuelles de formation existent, plusieurs d'entre elles de plus en plus liées à des activités de perfectionnement ou de recyclage. Par ailleurs, la prévision d'une demande accrue de perfectionnement devrait inciter le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à préciser la place et le rôle des programmes de perfectionnement; attestation d'études collégiales (AEC) ou diplôme de perfectionnement d'études collégiales (DPEC), qui sont reliés aux programmes de formation technique menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) ou qui constituent un champ technique nouvellement développé. En ce sens, il appartient au ministère de clarifier qu'il appartient à l'ordre collégial de développer et d'offrir des programmes de perfectionnement qui se rattachent au champ d'intervention qui lui est propre, c'est-à-dire distinct de l'ordre secondaire et de l'ordre universitaire. Enfin, il convient plus que jamais de poursuivre le développement des mécanismes qui facilitent les retours aux études et évitent le dédoublement des apprentissages : reconnaissance des acquis expérienciels, attribution d'équivalences ou programmes passerelles. »

Pour ces différentes considérations, le Conseil :

24. *réitère l'importance de favoriser et de soutenir les cheminements des élèves qui entreprennent et poursuivent des études collégiales à temps complet, cheminements qui conduisent souvent plus rapidement et plus efficacement à l'obtention du diplôme;*

25. *propose que, au sein des deux filières technique et préuniversitaire du cégep, on retrouve une souplesse organisationnelle qui favorise des cheminements scolaires variés : programmes d'insertion, programmes de formation initiale ou de perfectionnement de durée variable, régimes de fréquentation à temps*

complet et à temps partiel;

26. *propose que la structure des programmes de la formation technique puisse :*

- *rendre possible une relation fonctionnelle entre les programmes longs menant à un diplôme d'études collégiales et les programmes plus courts qui leur sont dérivés;*
- *rendre fonctionnelles les relations entre les diverses sanctions d'études du collégial;*
- *clarifier, pour l'ordre collégial, la place et le rôle des programmes de perfectionnement reliés à une formation technique de base large et polyvalente ou issus du développement d'un nouveau champ de compétences;*
- *rendre fonctionnels les projets de reconnaissance des acquis expérienciels et d'attribution d'équivalences de formation développés provincialement ou localement;*
- *faciliter, autant que possible, la reconnaissance de la formation sur mesure.*[55]

3.3 La réussite à l'université

Il semble y avoir, selon certaines études non identifiées par le CSE, une relation entre la sûreté du choix scolaire et professionnel, la durée des études correspondant au temps prévu et le succès scolaire. Il y a donc avantage, enchaîne le Conseil, pour les individus comme pour l'organisation scolaire à faciliter l'aboutissement rapide du processus de scolarisation. Ce processus semble aussi jouer pour les études avancées.

---

55 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, septembre 1992, p. 112, 113 et 114.

Cependant, le Conseil considère que l'hétérogénéité des étudiantes et étudiants est aussi une réalité avec laquelle les universités doivent composer. Les études sur les cheminements des étudiantes et étudiants démontrent une diversité en ce qui a trait à la préparation scolaire antérieure, au type de parcours scolaire en continuité et en discontinuité, à temps complet ou à temps partiel et à la place des études dans les projets personnels.

Avec la montée des taux d'accessibilité aux études supérieures se sont également produites des transformations profondes dans les rapports que la population étudiante établit avec les études, le travail rémunéré et le milieu universitaire. Il y a là des défis de taille aussi bien pour les apprentissages que pour la pédagogie et la gestion. Dans un avis récent à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science[56], le Conseil en traite dix que nous nous contenterons d'énumérer.

3.3.1 Des défis à relever

- augmenter, par-delà les chances d'accès, les chances de réussite;
- reconnaître la diversité des cheminements et soutenir la pédagogie différenciée;
- développer la compétence culturelle;
- soutenir les étudiantes et les étudiants en difficulté ou défavorisés;
- développer les mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration;
- poursuivre nettement des formations fondamentales de qualité;
- maintenir des exigences élevées;
- favoriser l'engagement intensif des étudiantes et des étudiants dans leurs études;
- informer judicieusement en ce qui concerne les perspectives d'emploi;

---

56 *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer,* Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, septembre 1991, p. 67-79.

. contrer l'isolement des étudiantes et des étudiants.

Au terme de cet exercice visant à cerner la pensée du Conseil sur la réussite scolaire, il convient de noter avec ce dernier que par-delà les discours sur l'échec scolaire,

> *« une analyse attentive et sérieuse des indicateurs de scolarisation disponibles fait voir que des gains substantiels ont été faits au cours des dernières décennies. Pensons par exemple :*
>
> - *à l'augmentation des proportions de personnes ayant terminé une 9e année de scolarité ou ayant obtenu un diplôme d'études secondaires ou encore ayant accédé à l'université;*
>
> - *à l'évolution de la scolarité des femmes, qui témoigne d'efforts de rattrapage majeurs à l'enseignement supérieur;*
>
> - *à l'augmentation de la fréquentation des établissements scolaires par les clientèles adultes;*
>
> - *et, enfin, à la croissance généralisée des proportions de Québécoises et Québécois qui accèdent aux études et aux différents diplômes, croissance particulièrement remarquable aux âges dits « normaux », c'est-à-dire correspondant au modèle théorique de fréquentation scolaire, et ce, du secondaire jusqu'à l'université.*
>
> *Contrairement à certaines apparences, vue sous l'angle de l'accès de la population québécoise au système d'éducation et non seulement sous celui du comportement des populations étudiantes, la situation s'est manifestement améliorée. On ne peut s'empêcher de reconnaître qu'il y a eu une augmentation importante de la population qui chemine selon le modèle théorique établi. Par ailleurs, à cette clientèle plus près du modèle traditionnel - et en croissance, faut-il le rappeler - s'en ajoute d'autres qui empruntent des cheminements différents et qui interpellent sans doute plus durement le système scolaire par rapport à sa capacité d'adaptation. Au total, loin de se détériorer, la situation se modifie, se diversifie, s'enrichit, tout en posant cependant de nouveaux défis au système et à la société.*

Ainsi, confrontées à l'ensemble de demandes sociales, les performances du système sont encore trop modestes. Aussi les efforts à poursuivre demeurent-ils substantiels. Que ce soit notamment aux chapitres :

- *de la fréquentation scolaire chez les jeunes de 17 ans;*
- *de la diplomation aux différents ordres d'enseignement;*
- *de la formation professionnelle et technique qui répond difficilement à la demande sociale;*
- *du retard scolaire de plus en plus prononcé chez les garçons;*
- *ou encore des disparités régionales.*

Voilà autant de cibles majeures d'intervention pour les années à venir. Il y a là pour la société en général et pour les établissements en particulier matière à mobilisation ».[57]

3.3.2 Des moyens à déployer

Mais faire en sorte que 85 % des jeunes générations obtiennent un diplôme d'études secondaires et que, 70 % accèdent à des études collégiales, a des conséquences tant sur le plan des moyens que sur le plan des stratégies liées à l'accueil et au cheminement des populations étudiantes hétérogènes. Il faut que les services d'enseignement, tant au secondaire qu'au collégial et à l'université, s'organisent pour faire face à une demande d'accès et de réussite de la part de populations étudiantes diversifiées.

« Les données précédentes relativement à la fréquentation, à l'accès et à la diplomation ont mis en évidence l'existence du cheminement linéaire d'une portion accrue d'élèves qui accèdent et obtiennent leur diplôme aux âges prévus. Selon le Conseil, il serait souhaitable que cette portion s'accroisse encore parce que le cheminement linéaire, en continuité, est le plus engageant pour les élèves sur le plan des

---

57 *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, septembre 1992, p. 92 et 93.

apprentissages et le plus sûr du point de vue de la réussite éducative. Cependant, pour mener encore plus de personnes à la réussite et à la diplomation, il importe de reconnaître que les cheminements non linéaires ont pris une certaine ampleur au cours des années. En effet, le chapitre précédent a été l'occasion de pointer certains aspects du phénomène de la diversification des cheminements scolaires : mouvements dans la distribution des effectifs scolaires entre les services de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes, augmentation des retours aux études et de la fréquentation à temps partiel, gonflement des inscriptions dans un champ disciplinaire et pénurie dans un autre, inscriptions importantes aux programmes de certificat universitaire, augmentation des retards scolaires au primaire et au secondaire qui ont une incidence sur l'âge de la diplomation au secondaire et sur l'âge d'accès aux études collégiales, abandons temporaires des études, allongement du temps entre l'âge d'accès et l'âge de diplomation, abandons prématurés avant la diplomation. Cette diversification des cheminements scolaires, du moins sous certains de ses aspects, peut être synonyme d'un malaise par rapport au système d'éducation, mais elle peut aussi être vue comme une condition permettant à un plus grand nombre de personnes d'accéder à des études supérieures et même d'obtenir un diplôme. »[58]

---

[58] *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, septembre 1992, p. 97.

CONCLUSION

La relecture des rapports et avis du Conseil de 1980-1981 à 1991-1992 et leur analyse sommaire sous l'angle des trois thèmes suggérés : 1° conception de la personne, de l'éducation et de l'école, 2° mission et finalités de l'école et 3° réussite scolaire et conditions de la réussite permettent de mettre en relief la préoccupation centrale du Conseil, comme organisme consultatif de l'État et des ministères concernés, la personne humaine, raison d'être du système d'éducation.

L'éducation étant devenue un droit pour toute personne, l'école doit donc être accessible à chaque enfant « sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale ». Toutes et tous doivent avoir accès aux niveaux d'enseignement correspondant à leurs aptitudes et à leurs talents. Même l'enseignement supérieur doit être accessible à celles et ceux, jeunes ou adultes qui en ont la motivation et les capacités.

Mais l'individu n'a pas que des droits. La société formule aussi des attentes à l'endroit de son système d'éducation. Il doit prendre en compte les besoins de la société et assumer une responsabilité sociale. L'éducation ne peut se dérober à la responsabilité de développer l'aspect social de la personne, de former « le travailleur et le citoyen ». L'école doit plus particulièrement enseigner le respect de toute personne et de ses convictions, l'ouverture d'esprit devant la pluralité des valeurs, la collaboration fraternelle, le désir de justice, le sens de la solidarité humaine, l'amour de la liberté et l'attachement à la démocratie. Bref, dans chaque personne qui s'éduque, il y a un citoyen qui se développe.

Au terme du rapide survol que constitue la première partie de notre étude, on constate une forte identité de vue et continuité du Conseil par rapport aux grandes orientations du Rapport Parent en ce qui a trait à sa conception de la pesonne, de l'éducation et de l'école.

La deuxième partie de notre travail permet, quant à elle, de souligner la constante préoccupation du CSE de réactualiser les fins à poursuivre et les résultats à atteindre. En vertu de sa mission première, l'école doit assurer une formation de qualité. *« Intégrale au primaire, générale et graduellement diversifiée au secondaire pour constituer une solide formation de base, préspécialisée puis spécialisée dans l'enseignement supérieur »*[59], cette formation se caractérise par la recherche de ce qui est fondamental.

---

[59] CSE, *Le message essentiel du Conseil*, Étude exploratoire, septembre 1992, p. 77.

Mais cette mission ne s'exerce pas dans un univers clos. Cette mission de formation de l'école est influencée par son rapport à une société en constante évolution. La plupart des rapports annuels et des avis dépouillés s'appuient sur des analyses des changements qui s'opèrent dans la société et des nouvelles demandes qui en découlent pour le système scolaire.

La réussite éducative est le troisième et dernier angle d'approche de notre étude des rapports et avis du CSE. Même si le Conseil ne traite pas explicitement du décrochage et de l'abandon scolaires, et même s'il n'a pas fait de la réussite éducative le thème d'un rapport annuel ni d'un avis spécifique, on peut dire que cette préoccupation est omniprésente et que, dans un certain sens, toutes ses interventions sont ordonnées à la réussite.

On le voit dans son insistance à réclamer une *« structuration adéquate du deuxième cycle du secondaire (4e et 5e secondaire) qui offrirait de véritables options d'exploration et d'expérimentation dans les divers champs du savoir »*. C'est que pour le Conseil, ce serait une façon de s'attaquer aux problèmes qui découlent d'un ajustement encore difficile entre la diversité des intérêts, des styles d'apprentissage, des aspirations ou des motivations des élèves et l'organisation de l'enseignement. C'est dans ce contexte que le CSE propose la mise sur pied de parcours plus variés pour faire atteindre aux élèves les objectifs généraux de formation de l'ordre d'enseignement secondaire.

Au collégial, le Conseil p[illegible]pose le soutien à l'orientation et la diversification des voies pour des clientèles de plus en plus hétérogènes. L'hétérogénéité des étudiantes et des étudiants est aussi une réalité avec laquelle les universités doivent compter. Avec la diversité des préparations scolaires antérieures et le travail rémunéré, il y a là de nouveaux défis pour la pédagogie et la gestion universitaire.

La présente étude n'a pas abordé les interventions du CSE traitant plus spécifiquement des curriculums et des régimes pédagogiques. Elle laisse également en suspens la question des ressources éducatives et la **gestion de l'éducation** qui vient de faire l'objet du rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation.[60] Malgré ces amputations, il est permis de penser que le regroupement du **discours du CSE** sous les trois thèmes retenus permettra de dégager les éléments susceptibles d'alimenter les réflexions de la CEQ en vue de la poursuite de ses propres études et travaux à propos de l'école et de la réussite

---

60 *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, mars 1993, 56 p.

éducative. On y trouvera également des convergences et des divergences par rapport aux orientations de la Centrale en matière d'éducation.

Par ailleurs, s'il fallait caractériser l'évolution de la pensée du Conseil sur les thèmes abordés dans cette étude portant sur la période de douze ans allant de 1980-1981 à 1991-1992, on pourrait y aller de la tentative suivante : jusqu'à 1987-1988, le Conseil semble préoccupé surtout de compléter, peaufiner, ajuster la vision de l'institution scolaire préconisée par les auteurs de L'école québécoise (1979) et **des régimes pédagogiques** (1981) qui ont traduit cette vision en termes réglementaires.

À partir de 1988-1989 commence à poindre, en même temps que se termine « l'agenda du président Lucier », un effort de renouvellement du discours. On fait fréquemment référence à l'évolution de la société, aux nouveaux enjeux et défis, aux nouvelles demandes sociales dans une société en mutation... Bref, on semble plus préoccupé de ce qui se passe dans la vraie vie des jeunes et des écoles...

ANNEXE

Liste des rapports annuels et avis dépouillés

1980-1981

Rapport annuel 1980-1981

Tome I : Activités du Conseil : Avis et recommandations.
Tome II : La fonction sociale de l'institution scolaire.

a. Le financement des activités scolaires.
b. Projets de règlements concernant l'éducation préscolaire et les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire.
c. Les études collégiales.
d. La langue d'enseignement et le projet de résolution du gouvernement canadien sur la constitution.
e. La nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires.
f. Le Gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes? Les compressions budgétaires qui affectent l'éducation des adultes.
g. La confessionnalité scolaire.

1981-1982

Tome I : Rapport d'activités. Avis et recommandations.
Tome II : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. L'activité pédagogique.

a. L'âge d'admission au préscolaire et au primaire.
b. L'éducation sexuelle.
c. Les compressions budgétaires et l'avenir des universités.
d. Le rôle spécifique de l'université.
e. Les journées pédagogiques au primaire.
f. La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires.
g. L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire.
h. Pour une amélioration des ententes collectives.
i. Vivre à l'école secondaire, un printemps d'embâcles et d'espoirs.

j. Les services de santé et les services sociaux à l'école.
k. Les services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées.
l. L'évaluation des apprentissages : « ça compte-tu? ».
m. Le sort des matières dites « secondaires » au primaire.

1982-1983

a. L'état et les besoins de l'éducation. L'évaluation, situation actuelle et voies de développement.
b. Projet de modifications aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire.
c. Le projet de programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation.
d. Le rôle du professeur d'université.
e. Avis relatif à une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires.
f. La formation professionnelle des jeunes.
g. Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire.
h. L'informatique et la télématique dans l'enseignement supérieur.
i. Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et au primaire.
j. L'éducation interculturelle.
k. La formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle.
l. Projet de règlement modifiant le règlement du secondaire.
m. La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence.

1983-1984

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, la formation fondamentale et la qualité de l'éducation.
b. Projet de restructuration scolaire.
c. L'avenir de l'éducation des adultes.
d. L'utilisation de la micro-informatique à des fins pédagogiques dans les réseaux d'enseignement.
e. L'informatique au primaire et au secondaire.

f. Donner la parole aux adultes.
g. La condition enseignante (avis préliminaire).
h. La situation des femmes dans le système d'éducation.
i. L'école primaire face à la violence.
j. Et si l'âge était une richesse... L'éducation face au vieillissement.
k. La recherche de la qualité : les personnes qui font l'école secondaire.
l. La formation scientifique des jeunes au secondaire.
m. La condition enseignante.
n. Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire et le règlement sur le régime pédagogique du secondaire.

1984-1985

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité.
b. Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire.
c. Projet de modifications aux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire, conformément au projet de règlement sur les archives publiques.
d. L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires.
e. Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public.
f. Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire.
g. Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement.
h. Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté.
i. Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire.
j. L'enseignement des mathématiques à l'école primaire.

1985-1986

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence.

b. Le régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base.

c. Les adultes inscrits dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière.

d. Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec.

e. Le nouveau mode d'allocation des ressources aux commissions scolaires et les règles budgétaires 1986-1987.

f. La formation professionnelle de la main-d'oeuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa.

g. Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration.

h. Les nouveaux lieux éducatifs.

1986-1987

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement.
b. L'avenir de la formation professionnelle au secondaire.
c. Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire.
d. Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire.
e. Des priorités en éducation des adultes.
f. Les visées et les pratiques de l'école primaire.
g. L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre.
h. L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système.
i. Les défis éducatifs de la pluralité.

1987-1988

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après.
b. La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée.

c. Le perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation.
d. Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire - Projets d'amendements au régime pédagogique.
e. Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur.
f. Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants.
g. Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation.
h. La formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer.
i. L'éducation artistique à l'école.

1988-1989

a. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel.
b. L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement.
c. Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire.
d. Les enfants du primaire.
e. Les régimes pédagogiques et la loi 107.
f. Le développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation.
g. Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves. Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire.

1989-1990

a. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle.
b. Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants.
c. Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence.
d. L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire.

e. La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur.
f. L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement.
g. L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative.

1990-1991

a. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.
b. Une pédagogie pour demain à l'école primaire.

1991-1992

a. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.
b. Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer.
c. La formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité.
d. En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré.
e. Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif.
f. Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean.
g. Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver.

1992-1993

a. L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI[e] siècle.

NOTES DE RECHERCHE

Titres déjà parus :

1. Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi (novembre 1985), 10 p. D8700.

2. La douance : l'urgence d'un débat (janvier 1986), 31 p. D8707.

3. Le rapport Macdonald et les politiques sociales. Un « modelling » pour les programmes sociaux, (février 1986), 18 p. D8713.

4. Le congé-éducation payé, (février 1986), 33 p. D8729.

5. À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence, (mars 1986), 45 p. D8736.

6. Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac St-Jean, (avril 1986), 22 p. D8749.

7. L'action politique et les organisations syndicales : une problématique, (avril 1987), 14 p. D8898.

8. Prendre une retraite différente, (les expériences des autres pays industrialisés), (mai 1987), 30 p. D8921.

9. Les organisations syndicales québécoises et l'action politique, (juin 1987), 22 p. D8930.

10. La santé et le système de soins québécois : survol de la situation, (septembre 1987), 80 p. D8962.

11. Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..., (octobre 1987), 16 p. D8999.

12. Le mouvement syndical italien et l'action politique, (octobre 1987), 14 p. D9015.

13. L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.), (octobre 1987), 18 p. D9016.

14. Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis, (décembre 1987), 18 p. D9017.

15. Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexions sur l'action politique et les organisations syndicales, (octobre 1987), 18 p. D9018.

16. Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique, (octobre 1987), 16 p. D9019.

17. Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution, (décembre 1987), 18 p. D9020.

18. Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique (décembre 1987), 20 p. D9021.

19. La douance : un produit social - Rapport de deux recherches sur la douance, (novembre 1987), 26 p. D9022.

20. La précarisation de l'emploi : identification du phénomène, (décembre 1987), 56 p. D9064.

21. L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant - Revue de littérature, (février 1989), 30 p. D9264.

22. Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques (mai 1990), 52 p. D9438.

23. Les nouveaux rapports État-entreprise : état de la situation en matière de formation de la main-d'oeuvre, par Pierre Paquet (septembre 1990), 102 p. D9488.

24. Synthèse des débats sur la formation professionnelle, (octobre 1990), 98 p. D9564.

25. Maternelle socialisante ou scolarisante, (janvier 1992), 43 p. D9801.

On peut se procurer ces documents au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Qc) G2K 2G1, au coût de 3,00 $ la copie.

Communications CEQ

Juin 1993-D10022